

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**O Contributo do Trabalho Colaborativo para o Desenvolvimento
Profissional dos Professores e a Melhoria das Aprendizagens**

Maria Manuela Fava Lopes

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Supervisão e Organização da Prática Profissional

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**O Contributo do Trabalho Colaborativo para o Desenvolvimento
Profissional dos Professores e a Melhoria das Aprendizagens**

Maria Manuela Fava Lopes

Orientação: Professora Doutora Maria Helena Salema

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Supervisão e Organização da Prática Profissional

2011

RESUMO

O enfoque desta investigação foi o trabalho colaborativo e reflexivo entre professores do Departamento Curricular de Línguas da Escola Básica de Elias Garcia, na Sobreda, e o seu objetivo foi descobrir em que medida o trabalho colaborativo entre os professores contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos.

Para tal, e optando por uma metodologia qualitativa apresentando um estudo de caso, foi levado a cabo um projeto de investigação-ação colaborativa entre os elementos do Departamento, tentando, continuamente, encontrar soluções para o desinteresse dos alunos pela aprendizagem, o desrespeito pela figura do professor e a agitação e indisciplina constantes em aula. O plano de trabalho desta investigação foi apresentado e acreditado pelo Conselho Científico da Formação Contínua e considerado projeto de formação de professores pelo Centro de Formação Almadaforma.

No decorrer desta investigação, os professores foram experimentando e partilhando materiais e estratégias pedagógicas e recebendo o “feedback” dos alunos através de três inquéritos aplicados ao longo dos 2º e 3º períodos.

A análise e interpretação dos resultados recebidos através de diários escritos pelos professores participantes e dos inquéritos aos alunos, apontam para algum sucesso desta investigação-ação, com os professores a conseguirem maior motivação e concentração dos alunos e maior acalmia das turmas e a aprendizagem das três línguas que compõem o Departamento a apresentarem uma ligeira melhoria de resultados. Os professores evidenciaram superação de estados de desânimo com entusiasmo pelas suas práticas, gosto pela partilha e colaboração e desejo de se tornarem professores reflexivos e investigadores.

Palavras e expressões-chave – trabalho colaborativo; investigação-ação; desenvolvimento profissional dos professores; professores reflexivos e investigadores; alunos reflexivos.

ABSTRACT

The topic of this investigation was the collaborative and reflective work among teachers from the Language Department at the Elementary School of Elias Garcia at Sobreda and the research objective was to find out whether this collaborative work was a cause to those teachers' professional development and to the improvement of students' learning.

For that purpose and choosing a qualitative approach, presenting a case-study, an action-research project was carried out among the Department's elements, continuously trying to find out solutions for the students' complete lack of interest in learning, their disrespect for the teachers and their constant lack of discipline in class. This investigation was presented to and credited by the Conselho Científico da Formação Contínua and accepted as a teachers' formation by the Formation Centre Almadaforma.

Along the research, teachers have experienced and shared resources and pedagogical strategies and received students' feedback through three questionnaires applied along the 2nd and the 3rd school terms.

The analysis and interpretation of the results got through the teachers' learning audits and the questionnaires to students, show some success of the action-research, with teachers overcoming depression and getting more motivation and concentration from their students and calmness in class and the three languages that make the Department showing a light improvement in the learning results. Teachers expressed their enthusiasm for teaching, pleasure for sharing and cooperation and wish to definitely become reflective teachers and investigators.

Keywords and phrases – collaborative work; action-research; teachers' professional development; reflective and research teachers; reflective students.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Helena Salema, o meu mais profundo reconhecimento pela sua constante disponibilidade em fornecer profundidade, rigor científico e pertinência a esta investigação, não só como docente de disciplinas cujo conteúdo curricular contribuiu para dar corpo a este trabalho, mas como orientadora, sempre presente, do mesmo e, finalmente, por tão prontamente ter aceite o papel de “amigo crítico” na investigação-ação do meu Departamento.

Também um obrigado ao conjunto de docentes deste curso de Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional que, com os seus conhecimentos e reflexões nos enriqueceram a ponto de conseguirmos levar a cabo um trabalho investigativo.

Um enorme obrigado aos docentes que compõem o Departamento de Línguas da Escola Básica de Elias Garcia na Sobreda que, apesar do peso e da dureza do seu trabalho e das suas responsabilidades profissionais, quiseram embarcar nesta aventura pedagógica. Sem a sua participação e o seu entusiasmo, esta investigação nunca poderia ter acontecido. Esta é, realmente, uma dissertação sobre a investigação conjunta levada a cabo pelos professores das três línguas que formam este Departamento: Língua Portuguesa, Inglês e Francês.

Não posso, finalmente, deixar de agradecer ao meu marido a ajuda, em termos bibliográficos, que me possibilitou uma maior rapidez no desenvolvimento de conceitos enriquecedores deste trabalho e um bom exemplo de organização de dissertação de mestrado. Além disso, colaborando mais nas tarefas domésticas, permitiu-me dispor de tempo para me dedicar à investigação.

“Teaching is indeed a lonely enterprise. With so many people engaged in so common a mission in so compact a space and time, it is perhaps the greatest irony – and the greatest tragedy of teaching – that so much is carried on in self-imposed and professionally sanctioned isolation”

(Stephen D. Brookfield)

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1. 1. A PROBLEMÁTICA	1
1. 2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	5
 CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 6
2. 1. SUPERVISÃO – A COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO	6
2. 2. A COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS	9
2. 3. A PERSPETIVA DO ALUNO E A MELHORIA DAS SUAS APRENDIZAGENS	12
2. 3. 1. O desenvolvimento cognitivo do aluno – metacognição	13
2. 3. 2. A relação pedagógica e a afetividade	15
2. 4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA PROMOVIDA PELA ESCOLA	17
2. 4. 1. A figura do “amigo crítico”	20
2. 4. 2. Narrativas autobiográficas	21
 CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	 23
3. 1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	23
3. 2. PARTICIPANTES	27
3. 3. RECOLHA DE DADOS	29

3. 4. ANÁLISE DE DADOS	30
CAPÍTULO 4 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	32
4. 1. PRÉ-SESSÃO	32
4. 2. 1ª SESSÃO PRESENCIAL – 1ª FASE DE PLANIFICAÇÃO	35
4. 3. 1ª SESSÃO ONLINE – 1ª FASE DA AÇÃO	39
4. 4. 2ª SESSÃO PRESENCIAL – 1ª FASE DA REFLEXÃO	42
4. 5. 2ª SESSÃO ONLINE – 2ª FASE DE PLANIFICAÇÃO	56
4. 6. 3ª SESSÃO PRESENCIAL – 2ª FASE DE AÇÃO	60
4. 7. 3ª SESSÃO ONLINE – 2ª FASE DE REFLEXÃO	64
4. 8. 4ª SESSÃO PRESENCIAL – FINAL DA 2ª FASE DE REFLEXÃO E INÍCIO DA 3ª FASE DE PLANIFICAÇÃO	66
4. 9. 4ª SESSÃO ONLINE – REFORÇO DA 2ª FASE DE REFLEXÃO, COM ABERTURA PARA AÇÃO NO PRÓXIMO ANO LETIVO	78
4. 10. 5ª SESSÃO PRESENCIAL – 3ª FASE DE AÇÃO	87
4. 11. 5ª SESSÃO ONLINE – AINDA A 3ª FASE DE AÇÃO	89
4. 12. 6ª SESSÃO ONLINE – AINDA A 3ª FASE DE REFLEXÃO	91
4. 13. 6ª SESSÃO PRESENCIAL – 4ª FASE DE PLANIFICAÇÃO ABERTA PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO	98
4. 14. 7ª SESSÃO ONLINE – REFLEXÃO FINAL SOBRE TODO O PROJETO	99
4. 15. 7ª SESSÃO PRESENCIAL – CONCLUSÕES FINAIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO E ALGUNS PLANOS PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO	100

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO	105
CAPÍTULO 6 – LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
LINKS	114
ANEXO I	116
ANEXO II (DIÁRIOS INICIAIS)	122
ANEXO III (DIÁRIOS FINAIS)	142

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – FASES DA INVESTIGAÇÃO	19
Quadro 2 – PARTICIPANTES	27
Quadro 3 – RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	42
Quadro 4 – RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	43
Quadro 5 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	43
Quadro 6 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	44
Quadro 7 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	44
Quadro 8 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	45
Quadro 9 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	45
Quadro 10 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	47
Quadro 11 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	48
Quadro 12 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	48
Quadro 13 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	49
Quadro 14 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	49
Quadro 15 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	50
Quadro 16 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	50
Quadro 17 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	50
Quadro 18 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	52
Quadro 19 - RESULTADOS DO 1º QUESTIONÁRIO	53
Quadro 20 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	66

Quadro 21 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	67
Quadro 22 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	67
Quadro 23 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	69
Quadro 24 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	70
Quadro 25 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	72
Quadro 26 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	73
Quadro 27 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	73
Quadro 28 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	74
Quadro 29 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	74
Quadro 30 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	75
Quadro 31 - RESULTADOS DO 2º QUESTIONÁRIO	75
Quadro 32 - RESULTADOS DO 3º QUESTIONÁRIO	92
Quadro 33 - RESULTADOS DO 3º QUESTIONÁRIO	92
Quadro 34 - RESULTADOS DO 3º QUESTIONÁRIO	93
Quadro 35 - RESULTADOS DO 3º QUESTIONÁRIO	93
Quadro 36 - RESULTADOS DO 3º QUESTIONÁRIO	94

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1. A PROBLEMÁTICA

As mudanças que afetam a sociedade e os problemas delas decorrentes atingem direta e, por vezes, violentamente, a escola. Vivemos tempos de indefinição e de constantes mudanças de valores no que de mais profundo há no Homem e nas suas relações com o Universo, consigo próprio e com os outros Homens. As estruturas morais, económicas, espirituais que sustentavam a sociedade estão a ser abaladas, sem que se tenha conseguido chegar a um novo equilíbrio, a novas estruturas firmes. Há uma ideia generalizada de que ninguém deve impor, sequer apresentar ou ensinar, princípios éticos a ninguém. Cada um terá direito a definir a sua ética. Cada Homem “deve decidir, por e para si próprio, o que é errado e o que é certo, não sendo correto emitir qualquer juízo moral em relação a diferentes posições” (Fonseca, 2007, pp. 11,12). “Os valores são relativos, tornando-se dessa forma simplesmente uma questão de gosto pessoal” (Fonseca, 2007, p 13). Os valores tradicionais e ancestrais foram questionados e, posteriormente, considerados obsoletos e abusivos, sem que tenham sido substituídos, com a necessária longevidade ou estabilidade. Neste rodopio constante de valores que permite o estabelecimento de qualquer ideologia ou espiritualidade ou o vazio delas, sem orientação moral, os impulsos imediatos como o egocentrismo, o consumismo, a agressividade e o hedonismo tomam posse das vivências humanas. As crianças e os adolescentes criados neste vazio ideológico trazem-no para a escola. E eis que os professores se deparam com alunos que:

- À dicotomia certo/errado das atitudes, contrapõem duas dicotomias dependendo da situação: ganho com isso/não ganho com isso; dá-me gozo/não me dá gozo;
- Não entendem a necessidade de respeito pelos que, tradicionalmente, têm sido considerados autoridades no plano social: pais e avós, professores, hierarquias institucionais, autoridades policiais, É vulgar ouvir alunos reagir a uma admoestação ou a uma simples diretiva ou orientação vinda de um professor ou de um assistente operacional, com a habitual exclamação: “Nem a minha mãe manda em mim, quanto mais você!”;

- Não entendem porque devem seguir diretivas ou orientações e contestam-nas com o habitual “Porquê?”, mesmo se não lhes contrapõem qualquer alternativa.
- Não são solidários, não se entreadjudam;
- São rudes e agressivos para colegas, assistentes operacionais e professores, chegando, mesmo a sê-lo para a Direção da Escola;
- Não se interessam por, nem se conseguem concentrar em atividades letivas propostas pelos seus professores;
- Têm muita dificuldade em memorizar informação;
- São, cada vez mais, apáticos ou agitados e hiperativos;
- Valores como brio, esforço, gosto pela aprendizagem, curiosidade científica, ... não lhes despertam qualquer emoção;
- Não têm respeito pelo ambiente.

Na Escola Básica de Elias Garcia na Sobreda, como em muitas outras escolas, as atitudes diárias dos alunos seguem este mesmo paradigma comportamental e os professores sentem-se fracassar na sua dupla missão: a de coeducar os seus alunos, complementando os pais e encarregados de educação na formação moral e cívica dos seus educandos e na capacidade de os mobilizar intelectualmente, convencendo-os a querer aprender e a desenvolver competências nas diversas áreas do saber. Ao problema da difícil promoção das aprendizagens dos alunos, junta-se, portanto, o igualmente agudo problema do atual mal-estar docente (Esteve, 1995) que, cada vez mais, atira professores para esgotamentos, consultas de cardiologia e psiquiatria, atestados médicos de longa duração, reformas antecipadas, terminando os restantes professores as suas carreiras com um sentimento de ansiedade e frustração: “E, assim, desiludido e sem gosto, já, pelo ensino, vou acabar a minha carreira!”. Ou: “Vou-me reformar, mesmo perdendo muito dinheiro, porque já não sei como hei de dar volta a isto!”. À incapacidade de superar as dificuldades de relacionamento com os alunos, junta-se-lhes a problemática de relacionamento com a opinião pública, centrada nos encarregados de educação, com as tutelas políticas e a sua produção de legislado e com os colegas.

A tutela política tem descurado um ponto fulcral em educação e no processo de ensino-aprendizagem: os sentimentos e as emoções dos professores (Hargreaves, 1998, p.159). Tanto as autoridades externas como a opinião pública representada, principalmente, pelos encarregados de educação, preocupam-se, quase exclusivamente, com os resultados

escolares. As autoridades externas exercem pressão sobre os professores, exigindo uma prestação de contas sobre os resultados dos alunos. Não lhes interessa o modo, os meios, mas tão somente o fim do processo de aprendizagem. Encurralados entre a resistência dos alunos à aprendizagem e a prestação de contas imposta pela tutela política e pela opinião pública que exigem elevado sucesso escolar, os professores agonizam em “armadilhas de culpa”.

De entre os sentimentos de culpa, a culpa persecutória “... é a que leva muitos professores a concentrarem-se na lecionação dos conteúdos requeridos, em vez de os ignorarem ou subverterem, desenvolvendo materiais e abordagens próprios e mais interessantes. Trata-se do tipo de culpa que inibe a inovação nas disciplinas «básicas», devido ao receio de prejudicar os resultados dos alunos nos testes, pelos quais o professor terá, em última análise, de responder (Hargreaves, 1998, pp. 161, 162)”.

Quanto maior a culpa persecutória, mais o professor, ansioso, se afastará da verdadeira promoção das aprendizagens dos seus alunos e mais se concentrará na necessidade de bons resultados, negados pelo desinteresse dos próprios alunos. Este esforço fracassado exacerba-lhe a ansiedade pelos resultados e aumenta-lhe a culpa, por não conseguir ser aquilo que os outros acham que deveria ser, num círculo de ansiedade e frustração até ao esgotamento, preso nas armadilhas de culpa e na intensificação galopante do seu trabalho escolar (Hargreaves, 1998).

As exigências traduzidas na prestação de contas e na intensificação do trabalho, juntamente com a imposição de determinados modelos de prática que vão variando de acordo com “a moda” teórica no momento (e que, na maioria das vezes são impostos sem formação prévia dos professores que terão, sozinhos, de descobrir como as autoridades e os teorizadores esperam que eles lecionem), obrigam os professores a “fecharem-se”, solitários, na sua culpa, olhando os outros profissionais, seus colegas, como seus antagonistas, como alguém que poderá ver a sua incompetência, o seu fracasso. Todo este peso tem sido aumentado com a competição individual lançada pela Avaliação do Desempenho Docente. Fechados em si, sozinhos retorcendo-se em culpa, ansiedade e desconfiança e “medo” dos colegas, os professores são cada vez menos capazes de partilhar ideias e materiais, de expor as suas dúvidas e receios aos outros, de pedir ajuda e prestá-la aos que, como eles, sentem a dureza da situação. Os professores temem estar “fora de moda”, embora, nem sempre concordem com a “moda” e outras vezes nem saibam bem no que ela consiste. Temem, também, que os colegas os desvalorizem como

profissionais, evitam que lhes observem as aulas e descubram os seus pontos fracos e a incapacidade de lidar com algumas situações graves. É, assim, atingido o expoente máximo da solidão docente que Hargreaves designa de “persona do perfeccionismo” (Hargreaves, 1998). Se o professor foi nomeado para assumir um cargo de coordenação ou supervisão, esta “persona” pode aumentar até uma dimensão de rutura emocional. Um coordenador de Departamento, um orientador cooperante ou um professor avaliador (relator) dificilmente permite que os professores sob a sua supervisão se apercebam das suas dificuldades, dos seus maus momentos, das suas falhas que, no fundo, são fenómenos normais em todo o ser humano, incluindo professores. Daqui, o desdobramento em duas personalidades: a que agoniza no medo de ser considerada menos competente e, consequentemente, desrespeitada pelos seus pares e a imagem fictícia, que cria perante os outros de um professor desprovido de pontos fracos, sem receios e sem problemas profissionais que não consiga resolver facilmente. Esta “persona” mantida sob tensão a longo prazo é fonte de esgotamentos e acidentes vasculares aparentemente repentinos e inesperados mas que, no fundo, são resultado da máscara mantida durante muito tempo, em tensão, diante dos outros e é, evidentemente, impeditiva de um desenvolvimento confiante e tranquilo do profissional do ensino-aprendizagem.

Em resumo, aqui estão apresentados os dois grandes problemas de que o ensino-aprendizagem enferma atualmente. Duas vertentes da educação e da instrução, a dos professores e a dos alunos e um problema de base para cada uma: o fraco nível de aprendizagem dos alunos e o mal-estar docente, ambos interligados e geradores um do outro, num terrível círculo fechado.

1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Já que, atualmente, ninguém parece atribuir aos professores, a importância que lhes é devida, como figuras centrais do processo educativo e corresponsáveis pela educação (OCDE, 1989); encontrando-se os professores entregues a si próprios no que respeita aos problemas que têm de enfrentar, não esperando qualquer compreensão ou ajuda quer da opinião pública quer das tutelas políticas que apenas parecem apostadas na intensificação das tarefas docentes e na aplicação de prestação de contas aos professores, esta investigação tem como objetivo primeiro, desenvolver um projeto de formação contínua, no âmbito do trabalho colaborativo e através da investigação-ação entre professores do Departamento Curricular de Línguas da Escola Básica de Elias Garcia – Sobreda, integrada no Agrupamento de Escolas do mesmo nome e reunir elementos informativos que nos permitam concluir se os professores, através deste trabalho colaborativo supervisionado pelo coordenador do Departamento e em parceria com a Universidade, conseguem superar os dois problemas indicados no capítulo anterior: o mal-estar docente atual e o baixo nível das aprendizagens dos alunos.

Por outras palavras, através desta investigação, os professores tentaram dar resposta às duas questões iniciais:

1. Será que o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?
2. Será que o trabalho colaborativo pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos?

É chegado, em definitivo, o momento em que os professores de uma escola se deverão tornar elementos dinâmicos e inovadores, experimentando, investigando e desenvolvendo o currículo, sendo capazes de questionar, sistematicamente, as suas técnicas de ensino-aprendizagem e de discuti-las, honestamente com os seus pares (Stenhouse, 1975, citado por Day, 2001). Para isso, os professores terão que aprender a trabalhar em cooperação entre si e com os alunos, numa reflexão constante na ação, sobre a ação e quem sabe, mesmo, sobre a reflexão na ação (Schön, 1983).

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. SUPERVISÃO – A COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO

Esta dissertação insere-se na área da supervisão, representada, nesta investigação, pela figura do coordenador de Departamento Curricular. Impõe-se, portanto, alguma reflexão sobre o atual conceito de supervisão, ligando-o às competências e às funções desta coordenação, definidas pelos normativos.

“A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (Hargreaves & Fullan, 1992, citado por Gonçalves, 2009)”.

É neste percurso de “tornar-se professor” que a supervisão, como é entendida neste século, nos aparece como facilitadora desse “crescer” profissional, como uma orientação reflexiva de formação recíproca e colaborativa. Em ensino, o supervisor deixou de ser o “mestre/modelo”, um professor, em princípio mais experiente e mais informado, que orienta um outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 1987) e passou a ser encarada e vivenciada como “uma auto e heterosupervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 148). Esta nova conceção de supervisão aproxima-se, indubitavelmente, da de “coaching” que, segundo palavras de Whitmore (2003) citado por Pérez (2009) consiste em libertar o potencial de uma pessoa, neste caso, de um professor, com o fim de aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-o a aprender, em vez de o ensinar.

Não basta, contudo, restringir a supervisão a um ato individual (de um professor para outro, como no atual processo de avaliação) ou, sequer, à formação inicial de professores (entre o orientador cooperante e os seus mestrados). Ela deve ser um processo contínuo de dinamização e desenvolvimento ao longo da vida. Há, portanto, que retirar a supervisão

dos pedestais dispersos, isolados e, por vezes, mal-amados onde tentava impor-se, e alargá-la à dimensão da escola, conferindo a esta última, uma nova dinâmica organizativa e de desenvolvimento e englobando, numa perspetiva holística, todos os que, na escola, “realizam o trabalho de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes”. (Alarcão & Tavares, 1987, p. 154).

O conceito de supervisão encontra-se, portanto, neste século XXI, muito mais abrangente e democrático, incluindo a supervisão em formação inicial e formação contínua, ou, melhor, desenvolvimento profissional dos professores, apresentando-se em cargos de supervisores institucionais, como os orientadores cooperantes, no caso da formação inicial e relatores, coordenadores de Departamento e de diretores de turma e presidentes do Conselho Pedagógico, no caso do desenvolvimento profissional dos professores. Sullivan e Glantz (2000), citados por Alarcão (2007) referem as duas características do atual conceito de supervisão: democraticidade e liderança com visão.

“Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos. Mas também uma liderança que perspetive o futuro. Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto... Com efeito, a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objetivo último é a qualidade da educação.” (Alarcão, 2007).

É nesta perspetiva de supervisão colaborativa e reflexiva, capaz de ajudar a desenvolver-se profissionais comprometidos, reflexivos, autónomos e inovadores que nos aparece o coordenador de Departamento, como figura de supervisor institucional, com uma enorme responsabilidade na orgânica da escola, mas, um igualmente enorme potencial de dinamização da mesma, de ajuda no desenvolvimento dos professores do seu Departamento, de criatividade, de inovação e, o mais difícil mas, simultaneamente, o mais

belo, de promoção do trabalho colaborativo, ajudando a formar uma escola que trabalha em conjunto, em entreaajuda, em partilha, em constante atualização e capaz de se pensar a si própria.

A importância do Departamento Curricular na vida da escola, assim como a responsabilidade e capacidade de intervenção do coordenador de Departamento são definidas no quadro normativo e regulamentar que seguem em anexo (ANEXO I), nomeadamente:

- Os pontos 1 e 2 do Artigo 43º do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril que definem a importância do Departamento Curricular na articulação e gestão curriculares;
- O artigo 48º do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Elias Garcia - Sobreda, e o artigo 1º do Regimento do Departamento de Línguas do mesmo agrupamento que regulam as competências dos seus Departamentos Curriculares em geral e, em particular, do de Línguas, apontando-os como estruturas de coordenação e supervisão pedagógica que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Órgão de Gestão, assegurando a articulação curricular e a coordenação pedagógica, promovendo a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos, refletindo sobre os resultados das suas aprendizagens e propondo medidas eficazes para o combate ao insucesso escolar. Toda a iniciativa pedagógica numa escola ou num agrupamento de escolas nasce, portanto, no Departamento;
- O artigo 51º do Regulamento Interno, que indica que, à frente do Departamento, se encontra o coordenador, cujas competências estão, igualmente, definidas no artigo 4º do Regimento do Departamento de Línguas. Entre as suas competências de orientação de professores, de elaboração e avaliação de documentos de trabalho, de desenvolvimento do Projeto Educativo de Escola ou Agrupamento, de integração no Conselho Pedagógico, onde todas as iniciativas escolares são aprovadas, de monitorizar planificações e atividades do Departamento e de presidir a reuniões, existem as de promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento e de promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

O coordenador de Departamento tem, mais do que competência, a possibilidade de privilegiar a investigação como estratégia de formação dos seus pares (Estrela & Estrela, 2001) dentro do Departamento ajudando-os a tornar-se reflexivos e, se reflexivos, inevitavelmente, investigadores das suas práticas, com vista, não só a uma melhor compreensão de si próprios como professores (desenvolvimento profissional), mas, também, a uma melhoria da aprendizagem dos seus alunos (Day, 2001). E professores reflexivos constroem escolas reflexivas, autónomas, inovadoras e democráticas, preocupadas com os seus alunos enquanto seres aprendentes mas, acima de tudo, enquanto seres humanos.

2.2. A COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Entre as competências do coordenador de Departamento indicadas nos normativos e referidas no subcapítulo anterior, encontra-se, expressamente, nas alíneas n) e o) do artigo 51º do Regulamento Interno da Escola Básica de Elias Garcia – Sobreda:

“n) Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os docentes menos experientes;”

“o) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos docentes;”

O conteúdo da alínea n) acima referida é repetido na mesma alínea do artigo 4º do Regimento do Departamento de Línguas. As competências do coordenador do Departamento estão inevitavelmente ligadas à formação de professores ao longo da carreira. Como nos referidos normativos, também se refere que o coordenador deve “promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas”, é permitido ligar-se a formação contínua dos professores de um Departamento a práticas reflexivas e investigativas, promotoras do desenvolvimento profissional docente e com o fim último de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Partindo da afirmação apresentada por Villegas-Reimers (2003), citado por Marcelo (2009, p. 10) de que o desenvolvimento profissional docente “é o crescimento profissional

que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”, e continuando a lógica de Marcelo (2009) de que as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas, através de um processo individual e coletivo, de colaboração com os seus pares; então concluir-se-á que este desenvolvimento poderá ser contextualizado no local de trabalho do professor, com base num processo construtivista, partindo da prática e da sua investigação e formulando conclusões que se transformarão em teorias a aplicar novamente e a novamente serem analisadas e testadas num contínuo de atualização.

Professores reflexivos e autónomos, conscientes da sua responsabilidade social, tomam a vida nas suas mãos, têm a coragem de tomar decisões que consideram certas, não precisam de se submeter servil e medrosamente a orientações impostas pelos que estão longe de compreender a vida das escolas. Os professores não podem resignar-se a ser meros funcionários do Ministério da Educação e, daí limitarem-se a, comodamente, atribuir todas as culpas do que de mau acontece na Educação, à sua tutela política, como se dela fossem totalmente dependentes e incapazes de decidir, de criar, de inovar, de sugerir ...

Então, seguindo esta nova perspetiva, que contraria os modelos transmitivos de formação contínua de professores, muitas vezes concretizados fora das escolas e não conseguindo chegar às mais profundas dificuldades sentidas pelos professores, concordar-se-á com Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida (2009, p. 64), em que deverá ser permitido aos professores, que estes “se assumam como autores dos seus próprios processos de formação. Para tal, é necessário que esta autoformação se concretize através de duas estratégias essenciais na vida do professor: a da investigação, o que lhe permitirá uma tomada de consciência profissional de si em situação (Estrela & Estrela, 2002) e a da prática colaborativa na escola, partilhando ideias e experiências com os seus pares.

O trabalho colaborativo entre professores, por oposição ao individualismo fechado na desconfiança, no temor e na competitividade trazida pela Avaliação do Desempenho é, sem dúvida um meio de que o docente dispõe, para aprender com as experiências dos seus colegas, de perceber que não está sozinho com as suas ansiedades e fracassos, porque, afinal, todos sentem e vivem o mesmo. Em vez de olhar uns para os outros com desconfiança, dever-se-ia criar redes de entreajuda.

“Talking to colleagues about what we do unravels the shroud of silence in which our practice is wrapped. Participating in critical conversation with peers opens up to their versions of events we have experienced. Our colleagues serve as critical mirrors reflecting back to us images of our actions that often take us by surprise. As they describe their own experiences dealing with the same crises and dilemmas we face, we are able to check, reframe, and broaden our own theories of practice (Brookfield, 1995, p.35).”

Citando, ainda, Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida (2009), esta outra cultura de escola (outra porque, na realidade não é a vivida na grande maioria das nossas escolas) “ implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las”. Há que dinamizar, nas escolas, portanto, a reflexão coletiva. E o contexto escolar privilegiado para o desenvolvimento desta prática, conforme referido no subcapítulo anterior, mostrou-se ser o Departamento Curricular, liderado pelo seu coordenador. Na verdade, assim como o professor é facilitador e dinamizador do desenvolvimento pessoal do aluno como pessoa e como aprendente autónomo, o coordenador de Departamento deverá facilitar o desenvolvimento dos professores profissionalmente e, conseqüentemente, como pessoas, tendo todos, coordenador e restantes professores, a finalidade coletiva da melhoria do processo de aprendizagem. Tal como um “coach” que treina a sua equipa para o sucesso, o coordenador de Departamento monitoriza o desempenho do seu grupo, criando o ambiente e as condições para o desenvolvimento dos seus professores como indivíduos e como coletivo, em entreaajuda e desenvolvendo-se, ele próprio, simultaneamente e em conjunto com os colegas que o ajudarão a rever e reformular estratégias já experimentadas. O coordenador deverá desenvolver, em si próprio, atitudes de reflexão e criar o ambiente que permita promover a reflexão, a autoavaliação e autorregulação entre os docentes do seu Departamento, visto que o professor é um ser profissional em constante desenvolvimento. Não é lógico nem natural que o professor estagne. O processo educativo é uma dinâmica, não um estado permanente. Pede-se, portanto, ao coordenador, que promova nos elementos do seu grupo a capacidade de se autodesenvolverem individualmente, mas, também, em cooperação. Segundo Amaral, (Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro D., 1996), estes professores estarão

mais capacitados para desenvolver, por sua vez, nos seus alunos, atitudes de autonomia e reflexão.

Esta dinâmica de formação colaborativa deverá, inevitavelmente, desaguar na investigação. E, ainda, Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida (2009) defendem que a investigação-ação colaborativa constitui a metodologia de investigação mais adequada, pois ela “induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a ação e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as ações e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-ação pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos. Pressupõe um processo de aprendizagem focalizado, fundamentalmente, na planificação da ação e na avaliação dos resultados” . É uma situação privilegiada, portanto, para se viver a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1983).

Contudo, a formação contínua promovida, exclusivamente, pela escola, corre o perigo de se resumir à “reciclagem da mediocridade” (Alexander, Rose & Woodhead, 1992, citados por Day, 2001) e as possibilidades de os professores enriquecerem as suas competências são muito limitadas. Para isso, a formação com cariz investigativo, levada a cabo na escola, deverá socorrer-se da ajuda de investigadores, num trabalho verdadeiramente construtivista, de parceria com a Universidade.

2.3. A PERSPETIVA DO ALUNO E A MELHORIA DAS SUAS APRENDIZAGENS

“Considerar a perspetiva do aluno na planificação da mudança pode, de facto, fazer a diferença” (Day, 2001, p.42). Como já referido anteriormente, neste trabalho, os professores que refletem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação empenham-se, inevitavelmente, na investigação “com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, p. 48). Numa investigação-ação colaborativa, não só o professor consegue questionar, sistematicamente, as suas estratégias de ensino/aprendizagem, como partilha e aprende com os seus pares e, acima de tudo, recebe a opinião dos alunos,

apercebendo-se das suas necessidades e dos seus anseios. Este processo investigativo representa, assim, uma ajuda no crescimento cognitivo do aluno, mas também na relação pedagógica/afetiva entre aluno e professor que, nestes tempos de desenvolvimento tecnológico das escolas, tem sido, um pouco, descurada, sendo esta problemática abordada pela formação contínua, “de forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 76). Como se os formadores não soubessem bem como “pegar no assunto”. E é, precisamente neste ponto, que a problemática atual do ensino se está a agudizar: no relacionamento humano. Consegue lecionar-se com mais ou menos tecnologia, com uma estratégia mais ou menos eficaz mas é impossível a qualquer professor, conseguir que os seus alunos aprendam se não resolver, primeiro, nas suas aulas, as dificuldades no campo relacional, já que os processos cognitivos e afetivos se interrelacionam e influenciam mutuamente (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

2. 3. 1. O desenvolvimento cognitivo do aluno – metacognição

Abordando o pensamento de Schön, Alarcão (1996, p.176) refere:

“Ao estudar a atuação dos profissionais (não necessariamente professores), Schön distingue entre reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso, os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. Chamemos-lhe um diálogo com a própria situação. No segundo caso, reconstroem, mentalmente, a ação, *a posteriori*, para a analisarem. Em ambas as situações, a reflexão cede, normalmente, lugar à reestruturação da ação.”

Mas é na terceira fase da reflexão, reflexão sobre a reflexão na ação, que o professor, verdadeiramente, se interroga sobre os seus processos cognitivos, entrando, já no campo da metacognição, e sobre o significado da sua prática num contexto social, político e ético. As conclusões que resultarem desta reflexão provêm, diretamente, do “feedback” que

obtiverem dos seus alunos: dos seus “backgrounds”, interesses e formas de pensar. Para que isto resulte, também os alunos terão de fazer um esforço de autoconhecimento e comunicá-lo ao professor. Professores reflexivos formam alunos reflexivos. Para Arends (1995, p. 17), “ a finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados”.

Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.

Aluno: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas. (Alarcão, 1996).

Professores reflexivos promovem alunos autónomos que conseguirão refletir sobre o que aprendem, como aprendem e como reagem ao que aprendem, construindo a autonomia na aprendizagem.

Nas palavras de Isabel Alarcão (1996, p.180):

“A melhor maneira de refletir sobre a eficácia e adequação dos nossos métodos de ensino é ouvirmos o que os alunos das nossas ações pensam e sentem sobre elas. Se professores reflexivos ajudam alunos a ser, também, reflexivos, são estes que, por sua vez, lhes dão uma boa ajuda à sua reflexão como profissionais”.

Ao procurar “feedback” dos alunos num processo investigativo, não só o professor está a refletir sobre si e a avaliar-se como profissional, como está, igualmente, a conduzir o aluno para a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem em direção à metacognição. Quando um aluno do ensino básico, 2º e 3º ciclos, responde, num questionário, a perguntas como

- “Achas que a qualidade dos materiais didáticos usados pelos teus professores nas aulas (por ex: powerpoints, videos, sites, posters,etc) poderão ajudar-te a prestar mais atenção?
- Que tipo de materiais mais te têm interessado e ajudado a aprender?
- Dá exemplos de matérias que compreendeste melhor graças a esses materiais.
- Que atividades sentiste que o/a professor/a usou para te ajudar?
- E quais te ajudaram mesmo?
- O que melhor aprendeste com as atividades do/a professor/a?”

ele é obrigado a refletir, a conscientizar-se, embora de um modo ainda imaturo, (alguns alunos ainda com 10 anos de idade), sobre os seus processos mentais de aprendizagem, não só perceber o que aprende, mas, também, como aprende.

Um professor reflexivo promove a autonomia, a reflexão e autorregulação nos seus alunos e ajuda-os a combater o seu insucesso, dando-lhes a mão para que saiam das suas situações de exclusão social, destruturação das suas vidas familiares e pessoais, falta de mobilização intelectual e social, falta de controlo sobre as suas vidas, alienação ... (Salema, 2005).

A metacognição e a autorregulação da aprendizagem têm um papel determinante nos comportamentos inteligentes. Conhecer e autorregular o pensamento, a aprendizagem e a realização através de meta-estratégias, tem-se mostrado decisivo no sucesso escolar dos alunos. Os alunos necessitam aprender a pensar, a fim de autonomamente, encontrarem estratégias cognitivas que os levem a ultrapassar, a resolver problemas escolares, controlando e reajustando processos mentais adquiridos a novas situações e, posteriormente, transferir as estratégias para a resolução de problemas do dia a dia das suas vidas tão conturbadas nos tempos que correm. Para isto, necessitam desenvolver competências de análise, organização, planeamento, síntese, avaliação e controlo de processos e produtos (Salema, 2005). Deverão, no âmbito da aprendizagem, tomar consciência dos seus próprios processos cognitivos e regulá-los, durante a realização das tarefas escolares. O aluno aprende a saber aquilo que sabe, o que precisa saber e como deve proceder para aprender (Salema, 2005). E poderá fazê-lo, reconhecendo, em si, a existência de um ou mais tipos das inteligências múltiplas propostas por Gardner (1985): linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Só conhecendo o seu próprio modo de pensar e comunicando-o, o aluno poderá ajudar os seus professores a encontrar as melhores estratégias para, por sua vez, o ajudarem a chegar ao sucesso escolar e, por arrasto, de vida. Ou seja, o professor pratica a metacognição e ajuda o aluno a praticá-la para que este o ajude, de volta, no seu processo metacognitivo, e sempre assim num círculo de entreajuda técnica e afetiva.

2. 3. 2. A relação pedagógica e a afetividade

Segundo António Damásio (2010), as emoções e os sentimentos de emoção têm um forte impacto na mente, podendo dizer-se que constituem as raízes da consciência. O ensino-aprendizagem assenta, diariamente, numa troca de emoções e sentimentos. Alguns agradáveis e entusiasmantes, outros demolidores. Contudo, de acordo com o mesmo

neurocientista, há neles muito de personalizável e educável. E é neste controle sobre as nossas emoções e no educar os nossos sentimentos de emoção que reside o sucesso ou insucesso das relações humanas, incluindo as relações entre professores e alunos. É forçoso que se crie em cada situação de aula, condições afetivas favoráveis à difícil mobilização dos alunos. Esta é, atualmente, a chave para o “hall” de entrada do edifício do coração dos alunos. Quem não consegue entrar no “hall”, ficará, irremediavelmente, fora. Parece haver-se esquecido de que o êxito escolar “depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos da relação professor/aluno e aluno/aluno. Para “cativar” o aluno e mobilizá-lo para a aprendizagem, o professor deverá (Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M., 2009):

- Ajudar os alunos e encorajá-los no desempenho das tarefas;
- Não excluir nenhum aluno dessa ajuda;
- Estar, sempre, disponível para todos os alunos, ouvindo-os e compreendendo-os, sem, contudo, deixar de ser crítico;
- Promover uma avaliação humanizada;
- Implicar o aluno nas decisões e escolhas; por outras palavras, escutar, ativamente, a “voz” dos seus alunos. E este “ouvir a voz do aluno” representa a base da investigação da prática docente, quando é pedido aos alunos, o “feedback” das práticas dos seus professores.

É esta “capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, que constitui a competência básica de entendimento entre facilitador de aprendizagem e aprendente, o qual, por sua vez, possibilitará o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade (Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M., 2009).”

Para concluir sobre o seu desempenho, o professor não pode, pois, ver-se ao espelho e tirar conclusões. Terá que passar para o outro lado e, tal como a Alice de Lewis Carroll, descobrir o mundo para lá do espelho e descobrir como vivem e sentem os daquele lado. Em tempos conturbados como os nossos, em que o comportamento dos alunos e a sua atitude perante a escola e os professores nos parecem tão absurdamente ofensivos, é altura de interrogarmos os supostos aprendentes sobre como eles nos veem, nos sentem e quão entendidas por eles são as nossas intenções e os nossos esforços. Só os alunos nos poderão dizer o que, verdadeiramente, são, para os podermos entender também, aproximarmo-nos deles e ajudá-los a desenvolver-se. Talvez o problema dos nossos tempos seja, apenas, um desencontro de intenções e anseios. Segundo as palavras de Brookfield:

“One of the hardest things teachers have to learn is that the sincerity of their intentions does not guarantee the purity of their practice.” (Brookfield, 1995, p.1)

“Teaching innocently means thinking that we’re always understanding exactly what it is that we’re doing and what effect we’re having. Teaching innocently means assuming that the meanings and significance we place on our actions are the ones that students take from them. At best, teaching this way is naïve. At worst, it induces pessimism, guilt, and lethargy. Since we never have full awareness of our motives and intentions, and since we frequently misread how others perceive our actions, an uncritical stance toward our practice sets us up for a lifetime of frustration. Nothing seems to work out as it should. Our continuing inability to control what looks like chaos becomes, to our eyes, evidence of our incompetence.” (Brookfield, 1995, p.1)

“Seeing our practice through students’ eyes helps us teach more responsively. Knowing what is happening to students as they grapple with the difficult, threatening, and exhilarating process of learning is of the utmost importance; without this foundational information, it is hard to teach well. “(Brookfield, 1995, p.35)

Quem sabe se, conhecendo melhor o que os alunos, realmente, pensam do trabalho dos seus professores, estes não se possam surpreender e tornar-se, afinal, profissionais mais tranquilos e, com certeza, melhores?

2.4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA PROMOVIDA PELA ESCOLA.

Como já referido no subcapítulo 2. 2. sobre a coordenação do Departamento e a formação de professores reflexivos, nesta dinâmica de formação colaborativa promovida pela escola e a executar dentro do Departamento, sob a monitorização do coordenador, a

metodologia de investigação mais adequada é a de investigação-ação colaborativa. Ela é, na verdade, a expressão mais genuína da reflexão coletiva entre professores que lecionam a mesma área de saber e se debatem com as mesmas dificuldades e ela é uma metodologia, simultaneamente, de investigação e de formação colaborativa, reflexiva, crítica e emancipada de professores.

De acordo com Perez Serrano (1990), citado por Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, [2009, p.66],

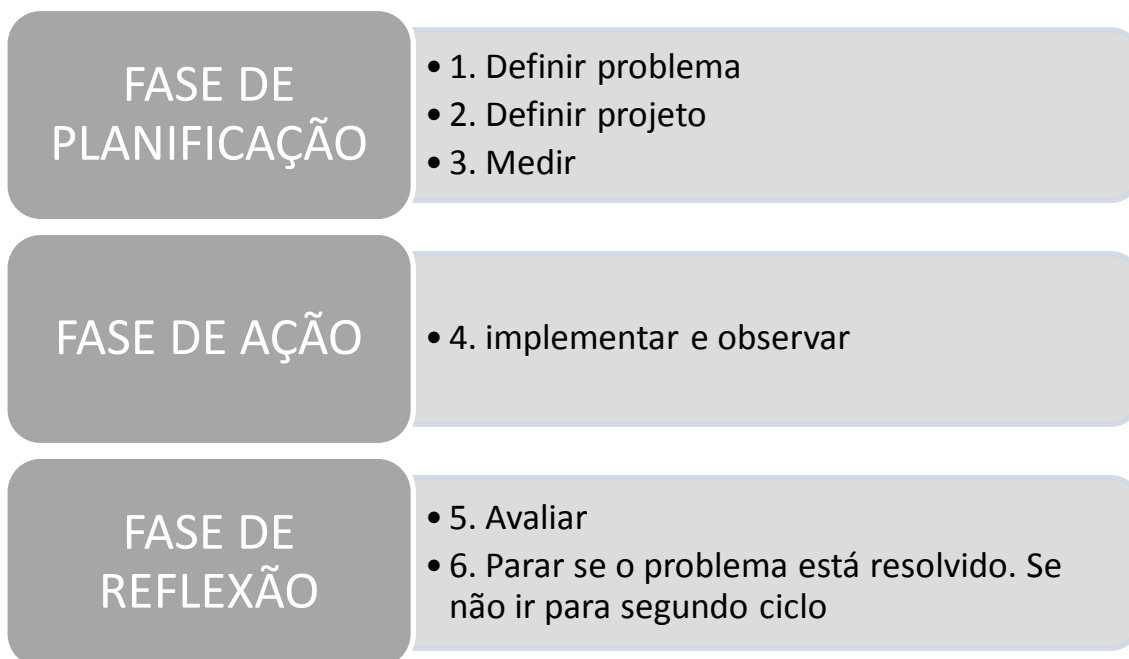
“(a investigação-ação) pressupõe mudança, transformação e melhoria da realidade social; implica a colaboração; desenvolve-se seguindo uma espiral de ciclos; é um processo sistemático de aprendizagem contínua; orienta-se para a criação de grupos de reflexão autocríticos; é participativa; metodologicamente concebe-se de um modo amplo e flexível; propõe um novo tipo de investigador; parte da prática; pretende ter rigor metodológico; começa por operar pequenas mudanças; permite criar registos das melhorias realizadas.”

A nível da experimentação pedagógica e do desenvolvimento profissional do docente ela oferece, pois, toda uma panóplia de potencialidades, de criatividade baseada na prática, a experimentar, pois

“induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a ação e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as ações e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-ação pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos. Pressupõe um processo de aprendizagem focalizado, fundamentalmente, na planificação da ação e na avaliação dos resultados” (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, (2009, p.67).

É uma dinâmica construtivista baseada na interação prática/teoria/prática e na reflexão coletiva sobre as práticas, que provocará a inovação, numa eterna espiral de planificação/ação/reflexão e entrada em novo anel de espiral com nova planificação/ação/reflexão ... de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 1 – FASES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO



Nesta espiral dialética entre a ação e a reflexão, é comum a sequência: identificação da situação inicial e planeamento, ação, reflexão/recolha e análise de dados com resolução final do problema, ou novo ciclo de investigação-ação com nova ação até à resolução da situação/problema inicial. Esta metodologia de investigação aplicada ao ensino, consiste numa reflexão sistemática sobre a prática educativa, com o objetivo de a transformar e melhorar. É uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática, a investigação e a ação, a investigação e o ensino.

O ciclo da ação alternando com a reflexão, é o ponto em que a investigação-ação e a aprendizagem pela experiência se tocam. A investigação-ação é, por isso, um processo construtivista por excelência, em que o novo conhecimento provém da experiência anterior.

Esta metodologia de pesquisa sai do domínio da mera necessidade de observação e entendimento da realidade (neste caso realidade educativa) com as suas interrogações e problemas (campo da investigação) e procura, como ação, transformar essa realidade inicial, resolvendo os problemas e contribuindo para a melhoria das práticas educativas e aperfeiçoamento dos professores. Há aqui, consequentemente, uma alternância entre ação e reflexão crítica que, continuamente, apura os seus métodos na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão da situação/realidade/

/problema em causa. O professor é, simultaneamente, investigador que consegue pôr em causa as suas práticas habituais e os seus pressupostos, tornando-se um professor reflexivo por excelência. Formam-se, assim, teorias a partir da ação. Parafraseando R. Arends (1995), a investigação-ação é um “guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”.

A investigação assume, assim, especial relevo como formação de professores e na definição do papel de supervisor. De acordo com Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro D. (1996, p. 116)

“ a investigação-ação assume um papel importante na formação de professores dado que os professores que recorrem a esta metodologia fazem mais perguntas acerca do ensino e do modo como poderiam fazer diferentemente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informação acerca de como tomar decisões sobre o ensino.”

Referindo os mesmos autores (p. 117),

“uma supervisão em que a investigação-ação está presente, permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhes um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo articulado”

e chama a atenção para

“ a importância de o supervisor também dever estar envolvido num projeto de investigação-ação, o que ajuda a esbater a distinção hierárquica entre supervisor e formando, pela criação de um clima de interajuda facilitado pelo trabalho conjunto e fazendo com que o sentimento de vulnerabilidade e de risco não seja experienciado apenas pelo professor em formação”.

2. 4. 1. A figura do “amigo crítico”

A investigação-ação inclui, geralmente, a presença de um amigo crítico que fornece o “seu olhar de fora” sobre o progredir do processo investigativo e ajuda a chegar a conclusões. Ele resume-se a uma parceria prática numa preocupação e tarefa partilhadas.

Como é crítico, questiona as situações de investigação, ajudando a aperfeiçoar todo o processo; como é amigo, toda esta crítica se processa numa relação de confiança entre amigo e professor investigador, sentindo-o o investigador, como um verdadeiro apoio que lhe traz os seus conhecimentos, experiências e competências que complementarão a experiência investigativa.

“As amizades críticas podem servir para diminuir o isolamento e para aumentar as possibilidades de uma reflexão partilhada, confrontando o pensamento e a prática. [...] Se se estiver sozinho, apenas se verá o que se está pronto para ver e se aprenderá aquilo que se tiver consciência de que já se sabe” (Day in Estrela & Nóvoa, 1993, p.105).

Outras vantagens da existência de um amigo crítico na investigação:

- Ligado à universidade, ele providencia-nos a pureza da teoria que permitirá uma prática correta e eficaz;
- Ligado à escola, fornece-nos a sua experiência e as suas conclusões de experiências anteriores;
- Se tiver já experiências investigativas anteriores, poderá trazer consigo bons exemplos de outras investigações e compará-las com a atual.

2. 4. 2. Narrativas autobiográficas – Os diários

O diário, como qualquer texto autobiográfico é um documento idiossincrático porque expressão das ideias, sentimentos e experiências pessoais dos professores. E através do registo dessas ideias, sentimentos e experiências pessoais, eles podem facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e atividades, aplicabilidade ou não de teorias ou filosofias de ensino, propostas para futuras medidas pedagógicas. Em conclusão, o interesse do texto autobiográfico para a investigação, não é, tanto o facto em si, o que aconteceu, mas o significado que os investigadores conferem a esse mesmo facto. Além disso, este tipo de texto carrega toda a emoção e sentimento de emoção (Damásio, 2010) do professor perante os assuntos lembrados e revividos e fornece-nos uma panóplia de

informação e pistas do que se passa em sala de aula e no ensino, ajudando o professor-investigador a tentar mudar algumas situações.

Não existindo regras rígidas em relação à elaboração de narrativas autobiográficas, elas podem produzir-se, de acordo com Ramos & Gonçalves (1996, p.137), na forma de “diário de bordo”, “que se limita quase exclusivamente ao registo de informação factual”, portanto mais estruturado, objetivo, por vezes seguindo um guião; de “diário”, apresentando um estilo mais pessoal, impressionista e interpretativo ou, ainda, de “journal” que combinará características dos dois registos anteriores. Também Alarcão (1996, p. 105) considera o diário de bordo mais objetivo e o “diário íntimo (diary)”, não somente o relato sequencial de eventos ou incidentes críticos educativos, mas, antes, uma reflexão sobre eles e sobre as emoções e sentimentos do professor no momento. O registo quotidiano ou “journal” será, também para esta autora, um misto dos dois registos anteriores

Se atentarmos em Brookfield (1995), veremos que nos apresenta as versões “teaching logs” e “teacher learning audits” do mesmo tipo de narrativa. Para “teaching logs”, Brookfield propõe um registo semanal dos eventos na vida profissional de um professor que mais o impressionaram, que mais relevância apresentaram à sua consciência profissional, ou seja o registo dos incidentes críticos. O registo deverá ser uma sequência de respostas a perguntas de um guião proposto por Brookfield:

“The log will also help you develop insight into your own emotional and cognitive rhythms as a teacher. By this I mean that you will become more aware of how you go about organizing your teaching, the kinds of teaching tasks you are drawn to or resist, the teaching styles you find most congenial and those you find most difficult, the conditions that encouraged you to take risks, the warning signals that indicate you are about to hit an emotional low, and the factors that tend to keep you going through the ‘quitting times’ of low moral, depression, and loss of confidence. (Brookfield, 1995, p.73).”

Os “teacher learning audits” são redigidos no final de um período ou ano letivos e apresentam-se como uma reflexão sobre a evolução da sua aprendizagem/evolução como professores. Deve, igualmente, seguir um guião pré-definido:

“Part of developing self-knowledge as a teacher is coming to see what and how we are learning about teaching. Many teachers tell me that they’re not learning anything in their work and that things stay pretty much the same year in and year out. However, when they reply to questions expressly designed to probe how they have changed in the last twelve months, many are surprised at how much has happened to them. A reflective tool that focuses specifically on encouraging teachers to view themselves as adult learners is the teacher learning audit. The audit is usually completed on a term or annual basis. (Brookfield, 1995, p.75).”

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A presente investigação enquadra-se no paradigma interpretativo/qualitativo e pretende analisar até que ponto os professores, através de trabalho colaborativo supervisionado pelo coordenador de Departamento e em parceria com a Universidade, conseguem superar os dois problemas indicados no capítulo 1 deste trabalho: o mal-estar docente atual e o baixo nível das aprendizagens dos alunos.

Para alcançar o duplo objetivo referido, a metodologia que se apresentou como mais adequada foi a da investigação-ação com as suas características de investigação sistemática, coletiva, colaborativa e autorreflexiva (Day, 2001, pp 64 – 67). Como investigação colaborativa, ela deveria dissolver o sentimento de solidão entre os professores e impedir a formação da “persona do perfeccionismo”, ao mesmo tempo que a força do grupo poderia dar energia e ânimo aos indivíduos professores. Como investigação sistemática, ela pode, certamente, contribuir para a melhoria das várias situações de aprendizagem em sala de aula com que os participantes se vêm deparando e, consequentemente, para a melhoria da prática docente. Ela permite, assim, que os professores se aproximem, sem medo, dos alunos, tentando conhecer os seus anseios e necessidades e, quem sabe, quantas reações deles os podem surpreender e ajudar na melhoria do seu desempenho! “Assim, a investigação-ação permite, aos professores, adotar a disciplina inerente ao processo de se tornarem investigadores, ao mesmo tempo que mantêm o compromisso de melhorar a sua prática (Day, 2001, p.64)”.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Como coordenadora do Departamento de Línguas da Escola Básica de Elias Garcia – Sobreda, propus, no início do ano letivo, aos meus colegas de Departamento, um funcionamento deste em investigação-ação colaborativa/participativa. Num Departamento de 22 professores, 15, incluindo, claro, a coordenadora, aderiram imediatamente à aventura de se tornarem professores reflexivos e investigadores, de olharem os colegas com confiança, de perderem o medo de expor as suas dificuldades e receios, enfim, os seus pontos fracos e de, em conjunto, com a força que vem do trabalho colaborativo,

partilharem ideias e materiais e deixarem para trás, o desânimo e a falta de esperança na geração de alunos que estão sob a sua responsabilidade.

Um pouco após a decisão de realizar a investigação, uma das professoras, por questões familiares, sentiu que não tinha disponibilidade para estar completamente, comprometida com o projeto de investigação e desistiu, enquanto que outros dois professores que, a princípio não tinham aderido, ouvindo os comentários entusiasmados dos participantes, pediram para aderir ao projeto, algum tempo após o seu início.

Contatada, a Professora Doutora Helena Salema aceitou ser o amigo crítico, figura indispensável como desafio e apoio para o correto funcionamento deste tipo de investigação (Day, 1993) e que permitiu a parceria com a Universidade, ouvindo os resultados da prática docente e aperfeiçoando-os com a teoria, numa cooperação verdadeiramente construtivista. A presença do amigo crítico aconteceu na primeira sessão presencial da investigação, orientando um bom começo da mesma, no meio da investigação, monitorizando o seu percurso e na última sessão para lançar um olhar crítico às suas conclusões. Ela teve, inequivocamente as vantagens de:

- Permitir um trabalho de parceria entre a Escola e a Universidade, ligando a prática à teoria e vice-versa;
- Trazer o conhecimento de experiências investigativas anteriores e complementar a atual;
- Disciplinar os participantes, levando-os a centrar-se num problema ou numa área de interesse estabelecida, impedindo, assim a dispersão;
- Lançar desafios para futuras atividades ou estratégias.

A investigação teve, ainda, o apoio formativo sobre “Tutorias entre Pares” da Professora Doutora Maria Prazeres Casanova, num trabalho de parceria com o Centro de Formação Almadaforma.

Este projeto desenrolou-se em sessões presenciais e “online”, através da plataforma “moodle” e em sessões de trabalho autónomo com os alunos. As sessões presenciais coincidiram, na sua grande maioria, com as reuniões mensais do Departamento de Línguas. Entre estas, realizaram-se as sessões “online”. Por outras palavras, as sessões de investigação tiveram uma frequência quinzenal, alternando, quase sempre, uma sequência presencial com uma “online”. Este tipo de investigação conjunta teve a vantagem de contar com as perspetivas de diferentes pessoas (diferentes em carácter, percurso profissional e

“histórias de vida”) sobre os mesmos problemas, o que produziu um trabalho de complementaridade mais eficaz e inovador do que uma investigação individual ou a pares.

A investigação foi aceite pelo Centro de Formação Almaforma e objeto de acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Professores, na modalidade de Projeto, sob a responsabilidade do Conselho Pedagógico da Escola. E a investigação-ação foi, além, de uma estratégia prática enriquecida pela teoria, para melhorar ou resolver situações problemáticas, uma verdadeira formação contínua dos professores do Departamento de Línguas.

No fundo, este Departamento funcionou, extraordinariamente, como deveria fazê-lo ordinariamente – em colaboração e investigação, tirando vantagem do fato de se desenvolver no meio do processo de avaliação de desempenho docente, em que entre coordenador, relatores e avaliandos, já se tinham efetuado e continuavam a efetuar-se, observações de aulas que se desenrolaram, graças ao ambiente de cooperação promovido pela investigação, em ambiente mais tranquilo e confiante.

Este projeto de investigação-ação participativa e coletiva tentou resolver, em reuniões conjuntas, os problemas da educação que assombram a vida dos professores e impedem os alunos de aprender o que lhes é necessário para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em conjunto, decidimos:

- Selecionar problemas habituais e graves e avançar em direção à sua resolução ou melhoria;
- Aperfeiçoar a prática com a teoria e validar esta com a prática;
- Conhecer melhor os anseios e dificuldades dos alunos e, assim, compreendê-los um pouco melhor;
- Criar uma rede de apoio mútuo, partilha e reflexão conjunta, capaz de nos empurrar para a inovação e de diminuir a vulnerabilidade individual dos professores;
- Esbater a distinção hierárquica entre coordenador e restantes professores, através do trabalho conjunto;
- Criar um “corpo” de professores reflexivos, investigadores das suas práticas que conseguem questionar os seus conhecimentos e métodos anteriores e descobrir novos, num constante processo de autoavaliação e autorregulação do seu desempenho e de aproximação aos alunos.

Como base teórica, foram fornecidos, pela coordenadora do Departamento aos restantes professores participantes, “handouts” com textos informativos sobre a Investigação-ação, conforme virá registado ao longo do percurso investigativo.

Respondendo à pergunta de Isabel Alarcão: “É tempo de sermos reflexivos?” (Alarcão, 1996, p.173), eu diria que este é o tempo de reflexão por excelência porque é um tempo de incertezas, medos, antagonismos, desilusões, situações incompreensíveis, mudança ...

3.2. PARTICIPANTES

Como já referido, a investigação realizou-se entre os professores do Departamento de Línguas (integrando três Línguas: Língua Portuguesa, Francês e Inglês) da Escola Básica de Elias Garcia, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 2

NOMES	GÉNERO	IDADES	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
AMÁLIA BIBE - 2º ciclo Língua Portuguesa e Inglês	Feminino	58	Professora do Quadro
ANA PAULA SILVA - 2º ciclo Língua Portuguesa e Inglês	Feminino	34	Professora Contratada
CARLA SOARES - 2º ciclo Língua Portuguesa	Feminino	34	Professora Contratada
CÉLIA MATOS - 3º ciclo Inglês	Feminino	42	Professora do Quadro
DEODATA SEQUEIRA - 2º ciclo Língua Portuguesa e Inglês	Feminino	40	Professora do Quadro
FRANCISCA SOARES - 2º ciclo Inglês	Feminino	49	Professora do Quadro
JOSÉ DIAS - 3º ciclo Língua Portuguesa e Francês	Masculino	41	Professor do Quadro
LUISA INÁCIO – 3º ciclo Inglês	Feminino	53	Professora do Quadro
LURDES ARROTEIA - 3º ciclo Francês	Feminino	46	Professora do Quadro

Quadro 2 (continuação)

NOMES	GÉNERO	IDADES	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
MANUELA DOMINGOS * – 3º ciclo Língua Portuguesa	Feminino	48	Professora do Quadro
MANUELA LOPES – 3º ciclo Inglês	Feminino	58	Professora do Quadro
MANUELA SOUSA *– 3º ciclo Língua Portuguesa e Francês	Feminino	44	Professora do Quadro
PATRÍCIA GOMES – 3º ciclo Inglês	Feminino	36	Professora Contratada
RUTE FERNANDES – 2º ciclo Inglês	Feminino	34	Professora Contratada
TERESA BALSEMÃO – 2º ciclo Língua Portuguesa	Feminino	44	Professora Contratada
VITÓRIA VEIGA - 2º ciclo Língua Portuguesa e Inglês	Feminino	34	Professora Contratada

Nota: *Estas professoras integraram o grupo a partir da segunda sessão presencial, enquanto que outra professora já não constante da lista de participantes, abandonou a investigação ao fim da primeira sessão “online”.

Como se pode concluir pelo **Quadro 2**, 15 professores participantes são do género feminino e só 1 do género masculino, o que representa a composição normal de um Departamento de Línguas, em que a maioria esmagadora dos professores, quando não a totalidade, são do género feminino. Quanto à situação profissional, 10 professores pertencem ao Quadro de Escola, enquanto 6 são Professores Contratados. Dado que no ano letivo de 2010/2011, em que se desenvolveu esta investigação, sendo 22 o total de professores do Departamento, 15 pertenciam ao Quadro (68,2 %), enquanto que 7 (31,8%) eram professores contratados, podemos concluir que a percentagem de adesão à investigação foi de 68,2% entre os professores do Quadro, com média de idades de 47,9 anos e de 85,7% entre os professores contratados, com média de idades de 36 anos. Verifica-se que os professores mais novos aderiram mais à proposta reflexiva/investigativa. Contudo, a adesão dos professores mais velhos e com uma situação profissional menos preocupante, com alguma experiência já consolidada, apresentaram, também, uma elevada percentagem de adesão. Pode considerar-se um Departamento ativo, curioso e interessado em aprender e evoluir profissionalmente.

3.3. RECOLHA DE DADOS

Para conseguir a triangulação de informação e a recolha de dados, ao longo das sessões da investigação, recorreu-se à análise de textos autobiográficos redigidos pelos professores, no início e no final da investigação e a inquéritos aplicados aos alunos ao longo dos ciclos do projeto.

Os instrumentos de recolha de dados foram, portanto:

1. Os textos autobiográficos, neste caso, um misto de “diários íntimos” e “teacher learning audits”, redigidos pelos professores participantes, no início (ANEXO II) e no final da investigação (ANEXO III) e seguindo um guião de resposta aberta proposto pelo coordenador que é apresentado no decorrer do registo das sessões da investigação. Querendo registar o sentir dos professores, primeiro perante a atual situação do ensino-aprendizagem, e principalmente na relação pedagógica com os alunos e, finalmente, perante a sua aprendizagem como profissionais no final da investigação, dois instrumentos apresentavam adequação: a entrevista e o diário (usando a designação geral de diário para significar os três tipos de registo referidos por Ramos, Gonçalves e Alarcão (1996) e os dois tipos referidos por Brookfield (1995). Decidi optar pelo diário, não só pela oportunidade que oferece ao professor, (principalmente ao professor com facilidade em redigir, como é o caso dos professores deste Departamento), de desenvolver as suas ideias e reformulá-las, levando o tempo que precisar; mas, igualmente, porque, como virá a provar-se através das sessões “online”, os professores sentem-se mais desinibidos a escrever no papel, ou no computador, mesmo sabendo que o que escreveram vai ser lido em público, do que falar, diretamente, com os colegas;
2. Questionários aplicados, em cada ciclo da investigação e em igualdade de circunstâncias, aos alunos de todas as turmas dos 2º e 3º ciclos: todos os inquéritos foram respondidos em situação de aula. O tipo de questões apresentadas nos inquéritos variou entre questões fechadas (categoria, lista) e questões abertas, conforme se poderá observar no decorrer do percurso investigativo.

Embora dando ênfase, nesta investigação, aos métodos qualitativos (diários e questões abertas nos questionários), estes combinaram-se, por vezes, com dados quantitativos recolhidos de perguntas fechadas nos questionários aplicados aos alunos, quando

interessava recolher informação sobre as razões, justificações e escolhas maioritárias dos alunos.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos são de natureza maioritariamente qualitativa, provenientes de respostas a questões abertas em diários redigidos pelos professores participantes e de questionários aplicados aos alunos, contendo, os questionários, igualmente, questões fechadas, de carácter dicotómico (SIM / NÃO) ou lista.

No tratamento dos dados qualitativos, procedeu-se a técnicas de análise de conteúdo, através de uma análise temática, incidindo sobre o teor das respostas aos guiões dos diários e às questões abertas dos questionários, estas últimas com a finalidade de complementar e aprofundar a informação obtida a partir das respostas a questões fechadas.

De acordo com a análise categorial proposta por Bardin (1995) nas respostas aos questionários e nos diários, foram definidas categorias de análise predefinidas pelos temas propostos nas perguntas dos guiões, num quadro teórico, portanto, pré-estabelecido. As frases foram consideradas as unidades de registo e as unidades de contexto correspondentes foram os parágrafos. Foram, por vezes, também, consideradas unidades de numeração, na contagem do número de vezes que se repete a unidade de registo (frase).

O processo analítico seguiu as seguintes etapas:

1. Preparação das informações - leitura de todos os materiais e verificação de acordo com os objetivos da pesquisa; codificação dos materiais;
2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades de análise;
3. Categorização ou classificação das unidades em categorias;
4. Descrição, expressando os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas;
5. Interpretação, inferindo significados às unidades.

Quanto aos questionários aplicados aos alunos, devido à simplicidade do seu formato e das suas perguntas, adequadas à faixa etária dos alunos (entre os 10 e os 15 anos) e das respostas por eles dadas, foram aplicadas, às questões fechadas, quer uma escala

dicotômica, quer ordenamento de tópicos em lista. Nas respostas a questões abertas foi aplicada a análise categorial acima descrita.

A seguir apresenta-se uma sinopse das 14 sessões presenciais e online, com uma frequência quinzenal, que constituem o percurso investigativo

CAPÍTULO 4 - PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

4.1. PRÉ-SESSÃO

Foi proposto aos professores do Departamento de Línguas da Escola Básica de Elias Garcia, a participação nesta investigação que seria, simultaneamente, um reforço do trabalho colaborativo que deve ser realizado em qualquer Departamento. Não foi difícil envolver a maioria destes docentes, não só porque a interação e a partilha de experiências, opiniões e materiais foi, sempre, um hábito dentro do Departamento, apesar de alguma mobilidade dos seus elementos, mas, também, porque o desânimo dos professores e a sensação de que não podem contar com ninguém fora da comunidade escolar nem qualquer autoridade externa para solucionar ou, somente, aliviar os problemas que enfrentam diariamente, lhes deram a vontade desesperada de, sós em relação a outros elementos sociais mas juntos em atitude colaborativa, tentarem melhorar as aprendizagens dos seus alunos, crescer pessoal e profissionalmente em conjunto, interagindo, experimentando e partilhando as experiências boas e más; as que nos ensinam a tomar um novo rumo com os nossos alunos e as que é preferível não repetir.

Quinze elementos de um Departamento de vinte e dois professores de Língua Portuguesa, Francês e Inglês, decidiram avançar nesta aventura/experiência pedagógica, ainda que esta significasse um aumento do trabalho extenuante que é, atualmente, facilitar as aprendizagens de quem não está interessado em aprender o que a escola e o currículo nacional lhe propõem.

Em dezembro, depois de constituída a equipa de professores/ investigadores, foi pedido aos seus elementos, que redigissem diários críticos sobre quais os problemas no dia a dia das suas práticas, que consideram mais graves, mais urgentes ou mais difíceis de resolver. A seu pedido, foi-lhes fornecido um pequeno guião que facilitasse a organização das suas ideias. O guião era composto pelas seguintes questões:

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.

2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?
3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

Os professores enviaram os seus diários por email, (ANEXO 1) à coordenadora do Departamento que, após análise do seu conteúdo, resumiu a problemática do ensino e da aprendizagem apresentada, nesta listagem de 41 (quarenta e um) problemas:

1. Entrada tardia e atribulada dos alunos na sala de aula;
2. Desrespeito pelas regras de convívio social e do Regulamento Interno da Escola;
3. Insolência e desrespeito pela presença do professor dentro e fora da sala de aula;
4. Desrespeito mútuo entre alunos;
5. Uma certa impunidade dos alunos infratores;
6. Alunos violentos na sua interação com colegas e adultos;
7. Intervenções inoportunas dos alunos em sala de aula;
8. Desmotivação dos alunos para a língua estrangeira;
9. Rejeição, por parte dos alunos, de uma aula falada em língua estrangeira;
10. Os alunos têm uma capacidade reduzida de concentração nas tarefas;
11. Dificuldade de memorizar, mesmo conteúdos muito básicos;
12. Dificuldade em motivar os alunos para a aprendizagem, mesmo recorrendo às estratégias mais diversas e imaginativas;
13. Quando motivados inicialmente, dificuldade em manter a motivação;
14. Os alunos não se esforçam para superar as dificuldades; desanimam facilmente;
15. Alguns alunos recusam-se a realizar qualquer tarefa proposta;
16. Os alunos não ouvem, todos ao mesmo tempo, qualquer indicação importante feita pelo professor ou esclarecimento de dúvidas. O professor repete, constantemente, o mesmo, para vários alunos;
17. Os alunos chegam ao final do ensino básico sem saber ler nem escrever corretamente;
18. Falta de brio (de perfeccionismo) por parte dos alunos, na elaboração de trabalhos;

19. Alienação/apatia/ desinteresse dos alunos, perante a realidade/atualidade;
20. Falta de responsabilidade por parte dos alunos;
21. Poluição sonora na escola. Os alunos falam muito alto, o que faz com que professores e funcionários aumentem, também, o volume de voz. Tudo grita, na escola e não há clima de aprendizagem, nem na biblioteca;
22. Difícil gestão de conflitos na escola;
23. Inexistência de um laboratório de línguas;
24. Componente não letiva demasiado burocrática e desligada da prática pedagógica, como preparação das aulas;
25. Demasiada carga burocrática nos conselhos de turma, não permite tempo para articulação interdisciplinar;
26. Reduzido número de horas semanais por disciplina;
27. Turmas com 28 alunos;
28. Os professores têm de trabalhar para as estatísticas e para políticas de “accountability”;
29. Poucos conhecimentos, por parte do professor, de psicologia infantil e juvenil;
30. Insuficiente formação contínua de professores;
31. Políticas “facilitistas” apoiadas pelos encarregados de educação;
32. Desresponsabilização dos encarregados de educação perante as atitudes dos seus educandos;
33. Predomínio da língua e cultura inglesas, em detrimento das francesas;
34. Dificuldade em avaliar a expressão oral;
35. Dificuldade em inserir atividades no Plano Anual de Atividades;
36. Difícil levar os alunos a interagir oralmente, em turmas grandes;
37. Difícil introdução do “roleplay” na aula de língua estrangeira pois facilita a indisciplina e os alunos não respeitam as atuações dos colegas;
38. Dificuldade em contextualizar a gramática;
39. Desconhecimento dos conteúdos das outras disciplinas impede planificação interdisciplinar;
40. Alunos propostos para aulas de apoio fora da sala de aula, não beneficiam dele por falta de horas nos horários dos professores;
41. A presença de mais de um professor na sala de aula, não aumenta o respeito por parte dos alunos.

4.2. 1ª SESSÃO PRESENCIAL – 1ª FASE DE PLANIFICAÇÃO

Ficou decidido que as sessões presenciais de investigação coincidiriam com as reuniões mensais de Departamento, pois a investigação deveria ser encarada como um funcionamento normal, natural, do mesmo. Antes de todo o Departamento se reunir ou depois, haveria um momento (cerca de duas horas), em que os dezasseis professores aprofundariam a sua interação pedagógica e didática e procederiam à investigação. Na reunião de 20 de janeiro de 2011, com a presença da professora doutora Helena Salema como amigo crítico, a coordenadora do Departamento iniciou a sessão e introduziu a investigação com uma breve exposição sobre a definição de investigação-ação e investigação-ação participativa e dando uma panorâmica geral da sua aplicação, distribuindo, em seguida, pelos professores presentes, os seguintes textos fotocopiados:

Investigação-ação

“Pesquisa-ação consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planeamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais, comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática.”

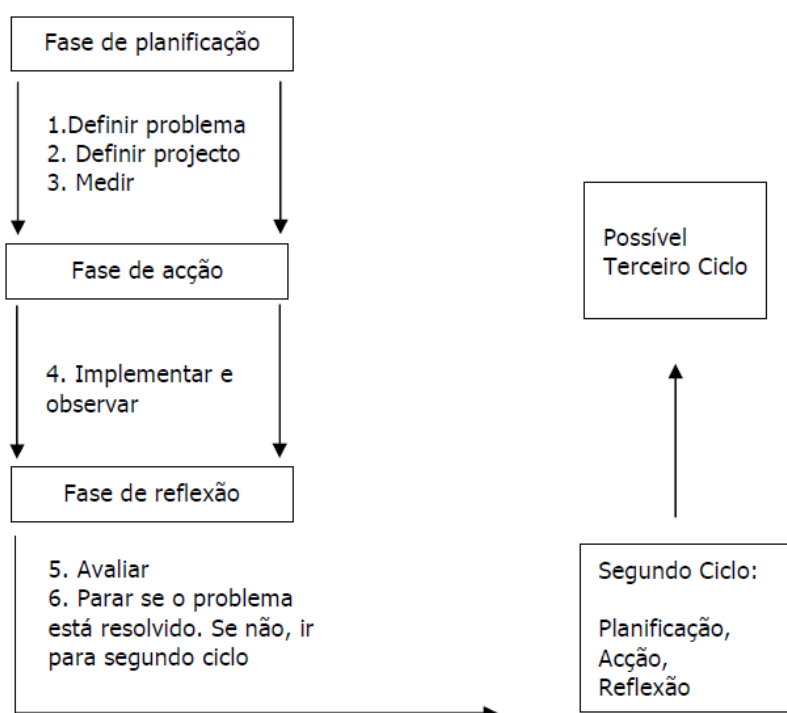
Lewin, K, in Pereira, J. & Zeichner, K.. 2008. *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte. Autêntica Editora

Investigação-ação participativa

“Da forma pela qual a vemos, a pesquisa-ação participativa almeja ajudar as pessoas a investigarem a realidade para mudá-la (Fals Borda, 1979). Ao mesmo tempo, também podemos dizer que ela procura auxiliar as pessoas a mudarem a realidade para investigá-la. Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar a orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-

ação participativa pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho.”

Pereira, J. & Zeichner, K.. 2008. *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte. Autêntica Editora



Fases da Investigação-ação apresentada por Kuhne, G.W. & Quigley, B. A.(1997). Fonte: Almeida (2005)

Os textos foram lidos em voz alta por alguns presentes e comentados.

Em seguida, a coordenadora leu os 41 problemas referidos nos diários críticos e, os professores decidiram selecionar três problemas prioritários, sobre os quais se deveriam debruçar de imediato. Através de votação, foram escolhidos os problemas números: 14 - Os alunos não se esforçam para superar as dificuldades, desanimam facilmente; 16 - Os alunos não ouvem, todos ao mesmo tempo, qualquer indicação importante feita pelo

professor ou esclarecimento de dúvidas. O professor repete, constantemente, o mesmo, para vários alunos; 36 – Difícil levar os alunos a interagir oralmente, em turmas grandes.

Decidiu-se começar pelo problema nº 16 porque a falta de atenção dos alunos às indicações do professor, foi considerado um problema de base, que impede qualquer tipo de progressão no trabalho organizado da turma e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos e é causa de exaustão improdutivo por parte do professor.

De acordo com a experiência de alguns participantes, os materiais pedagógicos utilizados na aula têm alguma influência sobre a atenção que os alunos dispensam na aula e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos conteúdos programáticos. Porém, outros professores alertaram para o perigo de se canalizar a atenção dos alunos exclusivamente para imagens e atividades de prazer, buscando os adolescentes, apenas, o prazer imediato da situação e ignorando que o processo de aprendizagem exige, igualmente, esforço cognitivo e, por vezes, o sacrifício de outras opções de postura, para que possam aprender o que lhes é, realmente, necessário no momento. Reforçavam a ideia dizendo que os alunos eram, diariamente, bombardeados por um excesso de imagens e não estavam habituados a fazer abstrações nem qualquer outro esforço mental sério. A imagem impedia-lhes um processo de desenvolvimento cognitivo, de “scaffolding” tão necessário para aprender a aprender. Exemplificavam com a dificuldade que os alunos, atualmente, têm de realizar cálculo mental, de tentar perceber o funcionamento das línguas, dos “grammar constructs” e receavam que a introdução de mais imagens na aula, fosse prejudicial ao seu desenvolvimento cognitivo e ajudasse à preguiça mental.

Não havia, contudo, ideias de como resolver o problema da falta de interesse dos alunos pela aula proposta pelo professor, nem ideias pessoais nem ideias apresentadas por especialistas e formadores e que tenham resultado, posteriormente, na prática da sala de aula. Eram conhecidas algumas teorias bonitas, idealizadas em outros tempos ou no recanto de gabinetes mas que se desvaneciam perante a realidade dos nossos alunos. Um dos professores lembrou-se, então, do pedido que uma aluna do sétimo ano lhe fizera na aula. Era uma aluna interessada, esforçada e que sentia dificuldades em entender o funcionamento da língua inglesa. Perdia-se no meio do percurso cognitivo para entender as regras gramaticais da língua. Contudo, refletindo sobre o seu próprio processo cognitivo, usando “a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer” (Salema, 1997), a aluna pediu à professora de inglês que utilizasse mais os “powerpoints”, principalmente os que sistematizavam os “grammar constructs”, porque “a matéria aparecia mais organizada e

arrumadinha e ela entendia melhor”. Portanto, o que os alunos procuram nos “powerpoints”, afinal, não é, somente, o prazer da imagem mas a sistematização de dados e inter-relações que lhes facilite a organização do processo cognitivo e facilite a aprendizagem. Além disso, ao verem a informação “arrumada”, eles próprios se vão, também, habituando a “arrumar” as suas ideias, manifestadas, na maior parte das suas intervenções, de modo tão caótico e, por vezes, desconexo.

Uma outra professora de Língua Portuguesa confirmou o sucesso que teve, nas últimas aulas, com o uso de “powerpoints” que mantiveram os alunos mais atentos e interessados e até manifestaram gosto pela aula.

Também foi relatada a experiência de uma professora avaliadora que, assistindo à aula de uma colega e sendo, também, professora dessa turma, sabendo, portanto, que era difícil, muito barulhenta e desconcentrada, reparou que os “powerpoints” utilizados na atividade de “Lead in” da aula continham imagens de paisagens de tal modo belas, que os alunos foram, completamente, cativados pelo tema daí decorrente e a desenvolver na aula. Não só na parte da aula mais orientada pelo professor como na parte do trabalho autónomo dos alunos, estes estiveram, sempre, concentrados e entusiasmados na resolução das tarefas. A Professora Doutora Helena Salema chamou a atenção para o fator perplexidade perante o belo que deveria ser um possível elemento cativante a considerar seriamente, mesmo tendo em conta, a diversidade de tipos de beleza e de opiniões sobre o que é o belo.

A primeira decisão da sessão foi, assim, que os materiais de apoio às aprendizagens, utilizados pelos professores, poderiam ser importantes para lhes prender a atenção e para os ajudar a aprender. Decidimos que todos íamos experimentar a utilização mais frequente de “powerpoints” ou vídeos, não só com imagens apelativas mas, também, com sistematizações de informação útil para o trabalho dos alunos e partilharíamos, entre nós, materiais que tivessem tido sucesso em aulas anteriores.

Ao mesmo tempo, teríamos de saber o que os alunos pensam do assunto, para confirmarmos as nossas conclusões. Ficou decidido, também, que seria aplicado um questionário de resposta anónima a todas as turmas dos 2º e 3º ciclos, sobre as razões que levam os alunos a não ouvir o que o professor diz e sobre a influência, ou não, dos materiais pedagógicos na concentração dos alunos. O questionário seria elaborado e ficaria completo na 1ª sessão online da investigação.

4.3. 1ª SESSÃO ONLINE – 1ª FASE DA AÇÃO

Aberto, na plataforma “Moodle” da escola, um fórum de discussão para a investigação, a coordenadora do Departamento abriu, no dia 2 de fevereiro de 2011, o 1º tema de discussão no fórum, com o título: “Partilha de materiais didáticos e inquérito aos alunos”. Os professores sentiam-se entusiasmados com este projeto que os unia e os levava a partilhar ideias, experiências e materiais e entreajudar-se. Um referiu, mesmo, que “É muito bom ver que as pessoas, apesar de tudo o que tem acontecido no ensino em Portugal, continuam a envolver-se em projetos que nos podem ajudar a evoluir enquanto pessoas e enquanto profissionais”. Foi, assim, efetuada troca online de muitos materiais, embora persistisse, em muitos professores, o receio de que o aluno busque na escola e no ensino, apenas “...o lúdico pelo lúdico versus aprender a fazer ...” e acrescentavam que

“Há alunos que não reagem bem a tarefas que impliquem algum esforço da sua parte, é como se estivessem habituados a obter respostas sem trabalho próprio. Corremos, sempre, o risco de se estar a criar, no aluno, o vício do facilitismo e do hedonismo que os impede de realizar a competência básica da vida que é, esforçar-se para conseguir...”.

A coordenadora colocou, *online*, uma primeira proposta de inquérito feito aos alunos, a qual foi sofrendo alterações ao longo do fórum, até se chegar à versão final, cujas questões eram:

COLABORA COM OS TEUS PROFESSORES NA MELHORIA DO ENSINO. RESPONDE, COM SINCERIDADE, ÀS SEGUINTE PERGUNTAS:

Como sabes, muitas vezes não ouves o que o professor diz nas aulas, mesmo sabendo que ele pode estar a prestar informações importantes e que te interessem.

1. Assinala, de entre as seguintes, as razões que te levam a não ouvir o teu professor:
 - a) O professor fala baixo.
 - b) O professor também não parece muito entusiasmado com o que está a dizer.
 - c) Tens muita dificuldade em concentrares-te, durante algum tempo, numa mesma tarefa.

- d) Há barulho na sala de aula que não te deixa ouvir o professor.
- e) Há barulho nos corredores que não te deixa ouvir o professor.
- f) Os teus colegas metem-se contigo e não te deixam concentrar no que o professor está a dizer.
- g) Não estás interessado no que o professor está a dizer.
- h) Nunca estás interessado no que o professor está a dizer.
- i) Não estás interessado na aula.
- j) Não queres saber das aulas para nada. Vens à escola só para estares com os teus amigos.
- k) Dá uma outra razão:

2. Achas que a qualidade dos materiais didáticos usados pelos teus professores nas aulas (por ex: powerpoints, videos, sites, posters,etc) poderão ajudar-te a prestar mais atenção?

- a) Sim
- b) Não

3. Que tipo de materiais mais te têm interessado e ajudado a aprender?

- a) Enciclopédias
- b) Enciclopédias on-line
- c) Dicionários de Língua
- d) Dicionários de Verbos
- e) Dicionários on-line
- f) Conjugador de verbos on-line
- g) Resolução de exercícios on-line
- h) Caderno de exercícios
- i) Manual
- j) Pesquisa na internet.
- k) Consulta de livros, inclusive enciclopédias.

- l) Apresentação de powerpoints.
- m) CDs.
- n) Vídeos.
- o) Outros.

4. Dos materiais utilizados pelos teus professores, indica um que, até agora, consideraste **O MÁXIMO**, porque mais te encantou ou te ajudou a aprender e a superar as tuas dificuldades?

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO

Durante a semana seguinte, os inquéritos foram aplicados às turmas e a coordenadora do Departamento fez a análise dos resultados.

4.4. 2ª SESSÃO PRESENCIAL – 1ª FASE DA REFLEXÃO

No dia 17 de fevereiro teve lugar a 2ª sessão presencial, onde se refletiu sobre os resultados do inquérito feito aos alunos.

Num universo de 219 alunos do 5º ano, a amostra de respondentes é de 172 – 78,53 %; de 158 alunos do 6º ano, a amostra é de 135 – 85,44 %; de 107 alunos do 7º ano, a amostra é de 69 – 64,48 %; de 116 alunos do 8º ano, a amostra é de 101 – 87,06 % e de 113 alunos do 9º ano, a amostra é de 107 – 94,69 %.

Assim, à **Questão 1** (Assinala, de entre as seguintes, as razões que te levam a não ouvir o teu professor), os alunos responderam o seguinte:

Quadro 3 RESPOSTAS À QUESTÃO 1

5º ANO			6º ANO		
Questões	Nº de Alunos		Questões	Nº de Alunos	
	n	%		n	%
a)	5	2,9%	a)	6	4,4%
b)	9	5,2%	b)	16	11,9%
c)	58	33,7%	c)	53	39,3%
d)	112	65,1%	d)	72	53,3%
e)	58	33,7%	e)	36	26,7%
f)	80	46,5%	f)	74	54,8%
g)	9	5,2%	g)	12	8,9%
h)	3	1,7%	h)	5	3,7%
i)	4	2,3%	i)	9	6,7%
j)	2	1,2%	j)	18	13,3%
k)	38	22,1%	k)	24	17,8%

Quadro 4 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 –ALÍNEA k)**5º ANO**

Conteúdo das respostas à alínea k)	Nº de alunos
Eu meto-me, também, com os meus colegas e distraio-os; estou sempre a falar;	20
Os alunos não têm educação e não respeitam os professores;	8
O professor fala muito depressa e apaga o quadro muito depressa;	4
O professor é aborrecido a dar a aula;	4
Tenho dificuldades e não consigo compreender e depois desligo;	3
Às vezes estou a pensar em outras coisas que não têm a ver com a aula;	3
Às vezes estou cansado ou “chateado” e não me apetece tomar atenção;	3
A planta da sala;	3
Não percebo a professora quando fala inglês;	1
Oíço mal;	1
Não gosto da disciplina;	1
Os professores são muito exigentes.	1

Quadro 5 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 –ALÍNEA k)**6º ANO**

Conteúdo das respostas à alínea k)	Nº de alunos
Eu também distraio os meus colegas; não estou atento;	11
As aulas são pouco interessantes;	7
Às vezes não percebemos o professor;	3
Tenho dificuldades;	3
Às vezes já sei a matéria e desinteresse-me;	1
Às vezes esqueço-me do que o professor disse;	1
Só venho à escola porque tenho de vir; gosto mais da escola para jogar à bola; baldo-me às aulas e vou jogar vídeos, etc.	3

Quadro 6 RESPOSTAS À QUESTÃO 1

3º CICLO

7º ANO			8º ANO			9º ANO		
Questões	Nº de Alunos		Questões	Nº de Alunos		Questões	Nº de Alunos	
	n	%		n	%		n	%
a)	3	4,3%	a)	5	5,0%	a)	1	0,9%
b)	8	11,6%	b)	9	8,9%	b)	21	19,6%
c)	19	27,5%	c)	54	53,5%	c)	68	63,6%
d)	41	59,4%	d)	68	67,3%	d)	65	60,7%
e)	12	17,4%	e)	19	18,8%	e)	25	23,4%
f)	33	47,8%	f)	43	42,6%	f)	40	37,4%
g)	3	4,3%	g)	12	11,9%	g)	17	15,9%
h)	0	0,0%	h)	2	2,0%	h)	4	3,7%
i)	7	10,1%	i)	8	7,9%	i)	16	15,0%
j)	3	4,3%	j)	2	2,0%	j)	3	2,8%
k)	13	18,8%	k)	29	28,7%	k)	15	14,0%

Quadro 7 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 – ALÍNEA k)

7º ANO

Conteúdo das respostas à alínea k)	Nº de alunos
Distraio os meus colegas;	7
Os professores falam/explicam muito depressa;	3
Os professores dão exercícios e falam ao mesmo tempo;	2
Os professores não explicam nada;	1
Não percebo a matéria;	1
A matéria não me interessa;	2
Às vezes já sei a matéria e desinteresse-me.	1

Quadro 8 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 –ALÍNEA k)**8º ANO**

Conteúdo das respostas à alínea k)	Nº de alunos
Eu também distraio os meus colegas, estou sempre a falar;	16
A matéria não tem interesse;	6
Às vezes estou com a “moca”; tenho sono;	4
Tenho preguiça;	3
O professor não sabe abordar o tema;	3
O professor devia ser mais rigoroso e impor-se à turma, meter mais respeito;	1
Tenho muitas dificuldades em perceber algumas matérias;	1
O professor não tem paciência para os alunos;	1
Os professores do 2º ciclo desmotivaram-me;	1
Está muita coisa a passar-me pela cabeça ao mesmo tempo;	1
Concentro-me num exercício e não oiço o professor.	1

Quadro 9 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 –ALÍNEA k)**9º ANO**

Conteúdo das respostas à alínea k)	Nº de alunos
Não gosto da disciplina;	4
Tenho dificuldades;	2
Distraio-me a pensar noutras coisas;	2
Os professores não têm sentido de humor e não sabem animar as aulas;	1
Os professores explicam muito depressa;	1
Não tenho paciência para ouvir o que o professor diz;	1
O professor não impõe respeito nas aulas;	1
As aulas são aborrecidas;	1
Distraio-me com os meus colegas;	1
Não preciso de estar muito atento ao professor porque tenho muita facilidade;	1
A planta da sala.	1

Os resultados por turma são idênticos, por isso pareceu-nos importante verificar a existência de disparidade nos resultados por ano, o que, também não se verifica.

É uma constante ao longo de todos os anos que as alíneas

- c) Tens muita dificuldade em concentrares-te, durante algum tempo, numa mesma tarefa, mesmo que ela seja, só, ouvir o professor;
- d) Há barulho na sala de aula que não te deixa ouvir o professor
- e) Há barulho nos corredores que não te deixa ouvir o professor
- f) Os teus colegas metem-se contigo e não te deixam concentrar no que o professor está a dizer

são as mais escolhidas. A existência de perturbação na aula, barulho, conversa, indisciplina, portanto, falta de ambiente de trabalho é apontada pelos alunos como o principal fator impeditivo de ouvirem o professor. Surpreendentemente, as alíneas que expressam a desmotivação, o desinteresse dos alunos pelas aulas ou pelo ensino, não apresentam uma votação expressiva a não ser a alínea j) no 6º ano, onde, coincidentemente, tem havido maior número de Conselhos Disciplinares e onde se evidenciam alguns alunos com faltas disciplinares graves. Os alunos, em geral, revelam que se interessam pelas aulas, contudo, não deixam de se instalar na confusão, no barulho e muitos declaram ter dificuldade de concentração – alínea c)

No 9º ano, nota-se, em relação aos restantes anos, uma subida na votação nas alíneas

- b) O professor também não parece muito entusiasmado com o que está a dizer
- g) Não estás interessado no que o professor está a dizer
- i) Não estás interessado na aula

Pela primeira vez, uma alínea que aponta para o desempenho do professor como causador do alheamento dos alunos, tem alguma expressão.

Também, perto do ensino secundário, onde farão a opção da área que desejam seguir profissionalmente, os alunos do 9º ano já fizeram algumas opções precoces, pondo de parte algumas disciplinas ainda no decorrer do 9º ano e desinteressando-se dessas aulas (alíneas g) e i)), o que leva o professor a desanimar, vendo que os alunos não se interessam (alínea b).

Concluiu-se, ou melhor, confirmou-se, portanto, que o principal fator impeditivo da atenção e das aprendizagens é a indisciplina que não permite que se instale, em sala de aula, um ambiente calmo propício ao trabalho para desenvolver as competências dos alunos.

No que respeita à **Questão 2** (Achas que a qualidade dos materiais didáticos usados pelos teus professores nas aulas poderão ajudar-te a prestar mais atenção?), em todos os anos os alunos acham, maioritariamente e inequivocamente que sim.

Quadro 10 RESPOSTAS À QUESTÃO 2

2º E 3º CICLOS

	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
SIM	163 alunos	123 alunos	64 alunos	98 alunos	99 alunos
	94,8%	91,1%	92,8%	97,0%	92,5%
NÃO	9 alunos	12 alunos	5 alunos	3 alunos	8 alunos
	5,2%	8,9%	7,2%	3,0%	7,5%

A esmagadora maioria dos alunos acha que a qualidade dos materiais utilizados pelo professor determina a sua atenção.

Também no que respeita aos tipos de materiais que mais têm interessado os alunos e os têm ajudado a aprender (Questão 3), as opiniões dos alunos não diferem ao longo dos diferentes anos. Assim sendo,

Quadro 11 RESPOSTAS À QUESTÃO 3

2º CICLO

5º ANO			6º ANO		
Questões	Nº de alunos		Questões	Nº de alunos	
	n	%		n	%
a)	20	11,6%	a)	5	3,7%
b)	19	11,0%	b)	19	14,1%
c)	45	26,2%	c)	18	13,3%
d)	41	23,8%	d)	10	7,4%
e)	14	8,1%	e)	14	10,4%
f)	19	11,0%	f)	13	9,6%
g)	27	15,7%	g)	26	19,3%
h)	75	43,6%	h)	51	37,8%
i)	104	60,5%	i)	82	60,7%
j)	86	50,0%	j)	81	60,0%
k)	36	20,9%	k)	18	13,3%
l)	122	70,9%	l)	93	68,9%
m)	44	25,6%	m)	45	33,3%
n)	69	40,1%	n)	65	48,1%
o)	7	4,1%	o)	17	12,6%

Quadro 12 RESPOSTAS À QUESTÃO 3 ALÍNEA o)

5º Ano

Conteúdo das respostas à alínea o)	Nº de alunos
Jogos	2
Exercícios de aplicações	1
Caderno de Estudo?	1
Projetos de grupo	1
Experiências	1
Fichas de trabalho	1

Quadro 13 RESPOSTAS À QUESTÃO 3 ALÍNEA o)

6º Ano

Conteúdo das respostas à alínea o)	Nº de alunos
Um computador por aluno ou mesa	4
Aulas ao ar livre	3
Fichas informativas	2
Jogos	2
Pedipaper	2
Revistas e banda desenhada	1
Contar histórias sobre a matéria	1
Quadro interativo	1
Exercícios no quadro	1

Quadro 14 RESPOSTAS À QUESTÃO 3

3º CICLO

7º ANO			8º ANO			9º ANO		
Questões	Nº de alunos		Questões	Nº de alunos		Questões	Nº de alunos	
	n	%		n	%		n	%
a)	1	1,4%	a)	4	4,0%	a)	1	0,9%
b)	8	11,6%	b)	11	10,9%	b)	7	6,5%
c)	6	8,7%	c)	11	10,9%	c)	18	16,8%
d)	3	4,3%	d)	7	6,9%	d)	7	6,5%
e)	4	5,8%	e)	8	7,9%	e)	21	19,6%
f)	3	4,3%	f)	6	5,9%	f)	8	7,5%
g)	4	5,8%	g)	9	8,9%	g)	15	14,0%
h)	27	39,1%	h)	52	51,5%	h)	39	36,4%
i)	27	39,1%	i)	61	60,4%	i)	45	42,1%
j)	28	40,6%	j)	53	52,5%	j)	59	55,1%
k)	4	5,8%	k)	8	7,9%	k)	9	8,4%
l)	32	46,4%	l)	62	61,4%	l)	73	68,2%
m)	12	17,4%	m)	20	19,8%	m)	22	20,6%
n)	27	39,1%	n)	54	53,5%	n)	68	63,6%
o)	4	5,8%	o)	7	6,9%	o)	5	4,7%

Quadro 15 RESPOSTAS À QUESTÃO 3 ALÍNEA o)**7º Ano**

Conteúdo das respostas à alínea o)	Nº de alunos
Jogos didáticos	3
Músicas	1

Quadro 16 RESPOSTAS À QUESTÃO 3 ALÍNEA o)**8º Ano**

Conteúdo das respostas à alínea o)	Nº de alunos
Jogos didáticos	3
Cadernos com testes de anos passados	1
Fichas de revisões	2
Exercícios no quadro	1

Quadro 17 RESPOSTAS À QUESTÃO 3 ALÍNEA o)**9º Ano**

Conteúdo das respostas à alínea o)	Nº de alunos
Visitas de estudo	1
Apontamentos	1
Jogos didáticos	3
Músicas	1
Livros de autor	1

Assim sendo, os materiais preferidos dos alunos, em todos os anos, são:

- l) Apresentação de powerpoints
- i) Manual
- n) Vídeos
- j) Pesquisa na internet
- h) Caderno de exercícios

Também surpreendentemente, a suposição de que os alunos iriam indicar, quase exclusivamente, os materiais que poderiam trazer alguma diversão em aula, como os vídeos e a pesquisa na “net”, foi gorada porque, a par destes, eles votam também massivamente no manual e no caderno de exercícios/atividades, ligado ao manual. Inesperado que estes livros tenham, afinal, tanta importância para os alunos.

Quanto à questão 4 (Dos materiais utilizados pelos teus professores, indica um que, até agora, consideraste **O MÁXIMO**, porque mais te encantou ou te ajudou a aprender e a superar as tuas dificuldades?), os resultados foram os seguintes:

Quadro 18 RESPOSTAS À QUESTÃO 4

2º CICLO

5º ANO			6º ANO		
Materiais	Nº de Alunos		Materiais	Nº de Alunos	
	n	%		n	%
Powerpoints	103	59,9%	Powerpoint	55	40,7%
Manual	29	16,9%	Exercícios ao ar livre	23	17,0%
Vídeos	26	15,1%	Vídeos	16	11,9%
Livros de Trabalho / Caderno de Atividades / Caderno de Exercícios	10	5,8%	Resolução de exercícios on line	9	6,7%
CDs	8	4,7%	PC	7	5,2%
Pesquisa na net	7	4,1%	Manual	7	5,2%
Trabalhos de Grupo	5	2,9%	Caderno de Exercícios	5	3,7%
Livro do Pedro Alecrim	3	1,7%	Jogos educativos	4	3,0%
Livros de Português / Guião de Leitura	3	1,7%	Coração de borrego / experiências CN	3	2,2%
Resolução de exercícios online	2	1,2%	Pesquisa na net	3	2,2%
PC	2	1,2%	Jogos de Computador	2	1,5%
Jogos	2	1,2%	CDs	2	1,5%
TPC	2	1,2%	Caderno Diário	2	1,5%
Cartões de Imagens	1	0,6%	Fichas de Verbos	2	1,5%
Dicionários de Verbos	1	0,6%	Exercícios no Quadro	1	0,7%
Exercícios no Quadro	1	0,6%	Microscópio	1	0,7%
Tintas em Área de Projeto	1	0,6%	Grafite	1	0,7%
Sólidos Geométricos	1	0,6%	Flauta	1	0,7%
Dicionários	1	0,6%	Mesa de Luz	1	0,7%
Mapas	1	0,6%	Compasso e esquadro	1	0,7%
Postal de Natal	1	0,6%	Aulas de Apoio	1	0,7%
Experiências e Atividades	1	0,6%	Quadro Interativo	1	0,7%
Quadro	1	0,6%	Contar histórias sobre a matéria	1	0,7%
Diretora de Turma	1	0,6%	Dicionário de Língua Portuguesa	1	0,7%
Canetas de Quadro Branco	1	0,6%	Fotografias	1	0,7%
Réguas	1	0,6%			
Vontade de Aprender	1	0,6%			
Revisões	1	0,6%			

Quadro 19 RESPOSTAS À QUESTÃO 4

3º CICLO

7º ANO			8º ANO			9º ANO					
Materiais	Nº de Alunos		Materiais	Nº de Alunos		Materiais	Nº de Alunos				
	n	%		n	%		n	%			
Powerpoints	23	33,3%	Powerpoints	46	45,5%	Powerpoints	38	35,5%			
Vídeos	10	14,5%	Vídeos	18	17,8%	Vídeos	29	27,1%			
Quadro interativo	9	13,0%	Manual	6	5,9%	Pesquisa na net	6	5,6%			
Ative Inspire	2	2,9%	Caderno de Exercícios	6	5,9%	Dicionários	3	2,8%			
Pesquisa na net	2	2,9%	Jogos Didáticos	4	4,0%	CDs	3	2,8%			
Manual	2	2,9%	Computador Portátil	3	3,0%	PC	3	2,8%			
Visitas de estudo	2	2,9%	Fichas de Trabalho	2	2,0%	Caderno de Atividades	3	2,8%			
Computador	1	1,4%	CDs	1	1,0%	Resolução de exercícios online	3	2,8%			
Flip chart	1	1,4%	Documentários	1	1,0%	Aulas de Leitura	2	1,9%			
Histórias	1	1,4%	Fichas de Revisão	1	1,0%	Manual	2	1,9%			
			Apresentação de Trabalhos	1	1,0%	Esquemas no Quadro	2	1,9%			
			Pesquisa na net	1	1,0%	“A Música”	1	0,9%			
			Histórias	1	1,0%	Preservativo feminino	1	0,9%			
			Revistas	1	1,0%	Exercícios	1	0,9%			
			Banda Desenhada	1	1,0%	A professora dar exemplos	1	0,9%			
			Truques para aprender a matéria	1	1,0%	Música para completar	1	0,9%			
			Fotos	1	1,0%	Prof a explicar com humor	1	0,9%			
									Colocação de projetor	1	0,9%
									Debates	1	0,9%
									Fichas de Resolução	1	0,9%

ALGUMAS LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DESTE QUESTIONÁRIO

Os alunos só mencionaram os materiais que conhecem. Alguns materiais terão sido úteis ou cativado a atenção dos alunos mas podem não ter sido utilizados em todos os anos ou, sequer, em todas as turmas, por isso, o quadro interativo, que só é mencionado pelos alunos do 7º ano, será tido em linha de conta porque é um material ainda pouco usado nas aulas, dado que nem todos os professores têm, ainda, formação para o utilizar. Também a experiência de ter aulas ao ar livre, não sendo um material, é uma estratégia que agradou aos alunos do 6º ano, não sendo referida em mais ano nenhum porque, certamente, em mais ano nenhum foi experimentada. Os alunos escolhem materiais na questão 3 que, depois, não aparecem como os que mais os marcaram, nas respostas à questão 4, servindo esta questão, essencialmente, como um reforço das respostas à questão 3.

CONCLUSÕES referentes à Questão 4:

1. Os materiais que, ao longo dos dois ciclos, mais marcaram os alunos, quer pela facilitação que representaram do seu processo de aprendizagem, quer pelo entusiasmo que incutiram pela mesma aprendizagem, foram, destacadamente:

POWERPOINTS: 265

VÍDEOS: 99

2. Os materiais são considerados, pelos alunos, fatores importantes para a melhoria da sua motivação para a aula e para a melhoria das suas aprendizagens.

Outro fator surpreendente foi que, ao indicarem os “powerpoints” como material de apoio preferido, muitos alunos acrescentam que o escolhem porque nele o professor organizou/sistematizou a matéria que eles deveriam estudar. Os alunos escolhem este material, não pela diversão da imagem que pode estar contida no “powerpoint” mas pela ajuda que este lhes dá no seu processo cognitivo.

Assim sendo, os professores deste Departamento decidiram apostar na qualidade dos materiais de apoio para melhorarem o sucesso dos seus alunos, utilizando mais frequentemente os materiais por eles indicados. Decidiu-se, igualmente, fazer novo inquérito aos alunos, após a aplicação destes materiais.

4.5. 2ª SESSÃO ONLINE – 2ª FASE DE PLANIFICAÇÃO

No dia 2 de março de 2011, foi aberto novo fórum de discussão da investigação sob o tema “Decisões a partir dos resultados dos inquéritos aos alunos. A coordenadora do Departamento abriu o fórum, fazendo o resumo e reforço das conclusões a que se tinha chegado, após tratamento dos dados fornecidos pelas respostas ao inquérito:

- 1º O que perturba a aprendizagem e a atenção dos alunos é a indisciplina na aula e fora dela (nos corredores, durante a aula) e a dificuldade que os nossos alunos sentem em concentrar-se;
- 2º Os alunos confirmam que certos materiais / recursos, os ajudam a concentrar-se, a organizar o pensamento e a entender melhor os conteúdos programáticos;
- 3º Os recursos preferidos (que mais os ajudam) são as apresentações em "powerpoint", vídeos, manual, caderno de exercícios e pesquisa na net.

A coordenadora acrescentou: “No fundo, embora pareçam tontos, os nossos alunos reconhecem o que lhes é útil. Assim sendo, e dado que uma das características da investigação é a inovação e a experimentação que possibilitam a mudança, proponho-vos o seguinte: ”Vamos, durante duas semanas, utilizar os materiais que os alunos preferem, principalmente "powerpoints". Ao fim deste tempo, faremos novos inquéritos, perguntando aos alunos o que acham das "novas" aulas, para ver se notam a diferença. Se eles considerarem que o seu interesse pela aprendizagem aumentou, estamos no bom caminho e passamos, então, a debruçarmo-nos sobre outro assunto.

Em seguida, a coordenadora lançou o desafio:

“Um material que vos queria propor MUITO é a música. Na passada 5ª feira tive um encontro na Faculdade de Letras entre orientadores cooperantes e orientadores da Faculdade e foi lá dito uma coisa muito interessante: devíamos arriscar dar música de qualidade aos alunos. Principalmente aos da nossa área (a chamada “Margem sul”), que vivem rodeados de mediocridade, pobreza (muitos deles), ruído, tecnologia, radiações, violência, em meios culturalmente muito, muito pobres e nós devemos ter a coragem de experimentar confrontá-

los com a qualidade, a beleza (a piece of beauty), a delicadeza e a suavidade. Relembrando a sugestão do nosso “amigo crítico”, de que poderíamos cativar os alunos pela perplexidade perante o belo que, na maioria dos casos é inexistente nas suas vidas diárias, tentemos apresentar-lhes o belo, também, através de música erudita e calma e talvez esta consiga vencer-lhes a rudeza de caráter e acalmar-lhes a agitação que todos os dias revelam. Aqui, a música poderá desempenhar um papel fulcral. Quem sabe se uma boa música, diferente das que eles ouvem diariamente, clássica, por exemplo, a acompanhar um “powerpoint” ou, de vez em quando, como música de fundo para um exercício, não poderá acalmá-los e encantá-los?! Talvez possamos seduzi-los pela perplexidade. E quem sabe se eles não nos vão surpreender com o que responderão no próximo inquérito? Vamos experimentar!! Embarquemos nesta aventura da qualidade!! Eu sou louca por música e tenho obras desde o jazz, bandas sonoras e obras clássicas lindíssimas que vos posso emprestar. Acima de tudo, continuemos, sempre, a partilha de materiais! E não tenhamos medo de inovar, de ser loucos com qualidade!”

Os restantes professores continuaram a ideia da partilha de materiais e imediatamente aderiram à ideia da introdução da música, com entusiasmo e alguns relataram, mesmo, algumas experiências anteriores com música.

Por exemplo,

“Aqui, no meu cantinho, já ando a seleccionar alguns ppts que acho interessantes. Também encontrei preciosidades que fiz em anos anteriores e que vou experimentar. Vamos depois ver, como sugere a chefinha, se a indisciplina diminui e se os nossos alunos, afinal, gostam mesmo deste tipo de atividades”.

“Quanto aos powerpoints já os uso e resultam para manter a aula calminha...vou continuar a investir neles!”

“No Português o ppt tem resultado e realmente continua a ter o efeito calmante... talvez pelo ambiente mais escuro que se cria que permite direccionar a atenção para o foco de luz mais intenso...”

“Manuela, a questão sobre a oposição da atitude da escola à sociedade foi referida por António Nóvoa no congresso a que assistimos a 25 de fevereiro (eu e as colegas que puderam ir). Referia ele que, neste momento em que a sociedade tudo oferece e em que os alunos não param - jogos, telemóvel, facebook, atividades extracurriculares..., poderia ser muito útil à aprendizagem o oposto do que a sociedade oferece. Ele chamou-lhe "A pedagogia do silêncio"... vai de encontro ao que aferimos e ao que nos propomos. O nosso não será um silêncio vazio de sons mas um silêncio vazio de turbulência.”

‘... diz o povo que a música acalma as feras:) Há dois anos, numa aula levei "As Quatro Estações - o verão" de Vivaldi e pedi aos alunos da turma que escrevessem um texto inspirado no que ouviam. A primeira reação foi de gozo: “Ó stora, isso é uma seca! Não tem um fadinho?”. Porém, após insistência minha e algumas pistas do tipo de trabalho que poderiam fazer, alguns escreveram textos interessantes: histórias de amor trágicas, policiais, etc. E PEDIRAM PARA LEVAR MAIS VEZES!’

“Como atividade de diagnóstico da expressão escrita, no início do ano letivo, costumo criar a seguinte situação: sala em absoluta escuridão (tanto quanto possível), alunos sentados e debruçados sobre as mesas numa posição confortável e de olhos fechados e um instrumental bem calmo como música de fundo. Com uma voz grave, calma, serena.... inicio a narração de uma história em que a realidade e o fantástico se misturam, onde faço um apelo aos sentidos... os cheiros... os sabores.... as sensações... os sons... Durante aproximadamente 15 minutos vou caminhando por entre as mesas até ao momento em que interrompo a história numa altura da ação em que é preciso tomar uma decisão. De seguida, e já de olhos bem abertos, com o mesmo fundo musical, peço que os alunos concluam a mesma. Além de resultados espantosos, é uma atividade que lhes fica sempre na memória e que pedem constantemente para repetir”.

“Estou a gostar desta ideia da música, nunca experimentei...mas vou pô-la em prática, só preciso de umas musiquitas (as minhas são um pouco agitadas de mais). Manelita, preciso de músicas. Vou aproveitar as ideias do Zé”.

Foi um fórum entusiasmado e pareceu conseguir alguma melhoria no ambiente de aprendizagem da sala de aula e, acima de tudo, começou a ter efeito no mal estar e desânimo dos professores, conforme se poderá confirmar com esta participação:

“Estive a ler os textos deste fórum e concordo com a Deodata, a partilha é muito interessante, diria mesmo que é muito importante pois, para além do benefício óbvio para os nossos alunos, permite-nos combater outro aspeto que também está relacionado com a indisciplina: a nossa ‘solidão’, o desalento que por vezes nos assalta perante uma turma que frustra a nossa linda planificação, a tentação de nos conformarmos.... Esta partilha, não só de materiais, é uma injeção de ânimo, uma aula de tai-chi pedagógica ”

A investigação parecia estar a atingir os seus objetivos. A melhorar o ambiente de aprendizagem na sala de aula, o que se confirmará ou não com as respostas ao inquérito aos alunos e alguma possível melhoria dos resultados finais e, certamente, a aumentar o ânimo e o gosto pela colaboração e inovação pedagógica entre os professores.

4.6. 3ª SESSÃO PRESENCIAL – 2ª FASE DE AÇÃO

No dia 24 de março, teve lugar a 3ª sessão presencial. A coordenadora iniciou a sessão distribuindo, por todos os professores, os seguintes excertos fotocopiados sobre a ideia do professor-investigador, para leitura e reflexão sobre o assunto:

EXCERTOS E BIBLIOGRAFIA PARA A SESSÃO Nº3

“Nas palavras de Zeichner (2000), ‘professores são tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros’.”

“Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida (Anderson, Herr e Nihlen, 1994, p. 11)”

“Durante o final dos anos 60 e início dos 70, um modelo de pesquisa-ação baseado nas ideias de Paulo Freire foi desenvolvido na América Latina. De acordo com Anderson, Her e Nihlen (1994), durante as duas últimas décadas, esse tipo de pesquisa, agora comumente chamada de ‘pesquisa participativa’, vem sendo realizado em toda a América Latina e no resto do assim chamado ‘Terceiro Mundo’ (p.16). Como dito por Zeichner (2001):

“Alguns dos mais ambiciosos trabalhos de pesquisa-ação na educação hoje têm sido desenvolvidos em países da América Latina e África. Por exemplo, na Namíbia, a pesquisa-ação tem sido usada desde a independência em 1990 como a principal estratégia em um programa de reforma educacional inclusiva que tem procurado transformar o ensino e a formação de professores de uma forma autocrática para uma mais centrada nos processos de aprendizagem (p. 24)”

Paulo Freire: “Os dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino são eliminados (p. 17)”

De acordo com Carr e Kemmis, “um grande número de práticas educacionais tem sido estudado por meio da pesquisa-ação e alguns exemplos são suficientes para mostrar como os professores-investigadores têm usado pesquisa-ação para melhorar suas práticas, a compreensão a respeito de suas práticas e as situações nas quais eles trabalham” (p.167)

“Inicialmente, parece claro que quando nos referimos ao atual movimento de “pesquisa dos educadores”, estamos falando sobre um movimento internacional crescente.”

Zeichner: “ ... pode ser visto como uma reação à visão de professores como técnicos, ou como aqueles que meramente fazem aquilo que outros, distantes da sala de aula, querem que eles façam,

uma rejeição a formas de reforma educacional de “cima para baixo” que envolvem professores meramente como participantes passivos. (p. 10)”

“ ... algumas características da “pesquisa dos educadores”, tais como “ tornar-se um verdadeiro movimento popular e democrático de produção de conhecimento e de transformações educacionais e sociais” (Anderson, Herr e Nihlen, 1994, p. 23), vêm conduzindo-o em direção a um fenómeno contra-hegemónico.”

“Como indicado por Cochran-Smith e Lytle (1993), ‘levada seriamente, a ‘pesquisa dos educadores’ representa um desafio radical para conceções tradicionais da relação teoria e prática, das parcerias entre escola e universidades, e entre estruturas das escolas e reforma educacional.’ (p.23) Elas acreditam que a ‘pesquisa dos educadores tem o potencial para redefinir a noção de um conhecimento básico para o ensino e desafiar a hegemonia da universidade na geração de conhecimento especializado e do currículo’ (p.XIV).”

“Bissex e Bullock (1987) também afirmam que a ‘pesquisa dos educadores’ é um agente natural de mudança: ‘Fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspeto que se encontra o poder’ (citado em Cochran-Smith e Lytle, 1993, p.22)”

Referências Bibliográficas

Carr, W. e Kemmis, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press, 1986.

Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

Freire, P. e Shor, I. *APedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. London: MacMillan, 1987.

Schön, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

Zeichner, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v.34, maio/jun. 1983, p. 3-9.

Zeichner, K. M. *Teacher research as professional development*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 2000.

Na segunda parte da sessão, os professores pronunciaram-se sobre as suas experiências com música nas suas aulas.

Por exemplo:

- Muitos alunos reagiram, de início, com estranheza e algum desagrado à música, mas no final da audição disseram que, afinal, a música até era “fixe”;
- Outros alunos ficaram entusiasmados porque tinham tomado conhecimento com um tipo diferente de música e tinham gostado;
- Alguns professores referiram o facto agradável de, no decorrer das aulas, quem passasse nos corredores, ouvia, de quando em quando, o silêncio preenchido com um excerto de Vivaldi, vindo de dentro de uma sala de aula; mais à frente um de Beethoven, de outra sala... era uma “alma” nova na escola. E, mais importante, os alunos começavam a habituar-se a música diferente, que os acalmava, ajudava a concentrar e a encarar as coisas à sua volta com mais seriedade e profundidade.

Na terceira parte da sessão, foi elaborado o seguinte inquérito aos alunos, sobre as novas estratégias nas aulas, com “powerpoints” e música erudita, para confirmar ou não, a opinião dos professores:

QUESTIONÁRIO

Materiais em geral

1. Achas que os teus professores de LP / Francês / Inglês têm usado, ultimamente, nas aulas, materiais mais úteis à tua aprendizagem?

Sim ☐

Não ☐

2. Se respondeste sim, diz quais.

3. Achas que, com estes materiais, a tua turma esteve um pouco mais atenta?

Sim ☐

Não ☐

4. Dá exemplos de matérias que compreendeste melhor graças a esses materiais.

Música

1. Reparaste que os teus professores de Línguas (LP / Inglês / Francês) utilizaram, nas suas aulas, um estilo de música que não é o que habitualmente ouves. Pensas que a utilização dessa música
 - a) Foi apenas mais uma coisa sem interesse na aula?
 - b) Foi bom porque conheceste uma música diferente e alargaste os teus conhecimentos?
 - c) Foi bom porque a música, afinal, até era bonita?
 - d) Ajudou-te e aos teus colegas a concentrar mais nas tarefas da aula?
 - e) Ajudou a turma a acalmar-se?
 - f) Deu um ambiente diferente à aula?
 - g) Melhorou a indisciplina na sala de aula?
 - h) Diz mais qualquer coisa que queiras sobre o assunto:

2. Gostarias que os teus professores voltassem a dar aulas com música?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

4.7. 3ª SESSÃO ONLINE – 2ª FASE DE REFLEXÃO

Após o período de interrupção das atividades letivas da Páscoa, no dia 25 de Abril de 2011, foi aberta nova sessão online da investigação. Desta vez, a coordenadora do Departamento abriu a sessão do fórum com a seguinte questão sobre os excertos entregues na 3ª sessão presencial:

“Qual ou quais dos excertos consideram mais importante(s) se é que o consideram algum? Porquê?”

A coordenadora transcreveu, também, o que considerou mais importante e todos os participantes fizeram o mesmo.

A grande maioria dos professores participantes nunca tinha investigado as suas práticas mas todos concordaram com a investigação, como meio de saber a opinião dos alunos sobre as estratégias aplicadas. Eis as transcrições de algumas afirmações/opiniões escritas no fórum de discussão:

“... os inquéritos que se têm feito são, sem dúvida, uma forma de saber até que ponto estamos a aplicar as metodologias adequadas ...”

“É através da pesquisa que se evolui no ensino e na aprendizagem de forma natural ou consoante as necessidades ...”

“Fazer pesquisa em sala de aula, como preconizam Bissex e Bullock, penso que tem toda a utilidade pois vamos experimentando, recebendo “feedback”, adaptando, readaptando e aprendendo deste modo e no próprio “terreno”, o que penso ser o melhor, principalmente porque vivemos num tempo de mudança *em que o que hoje vale já não serve amanhã.*”

“Podemos inferir, então, uma relação direta entre pesquisa-investigação-partilha-ação (PIPA) dado que num primeiro momento é preciso observar/procurar investigando, logo de seguida surge a necessidade de partilhar as experiências, que é o que estamos a fazer ao contribuir para a concretização do nosso projeto e partir para a ação de acordo com os resultados dos questionários ...”

“Não há dúvida que todos nós continuamos na profissão por AMOR, DEDICAÇÃO, GOSTO pela mesma. Os últimos inquéritos aplicados foram prova disso mesmo. Conseguiram-se aulas muito interessantes, muito mais tranquilas e a motivação torna-se recíproca. É bom para nós e para os alunos. “

Também o trabalho colaborativo entre os elementos do Departamento parece estar a entusiasma-los, pois fazem afirmações como:

“ ... é muito importante, por isso, a partilha e a colaboração de todos. Só assim será feita uma maior integração entre os colegas de trabalho, sobretudo para que haja uma ajuda entre todos para podermos adequar as nossas estratégias, experimentando outras coisas, possibilitando assim um maior sucesso nas turmas com quem trabalhamos.”

“A docência deve ser, essencialmente, uma partilha... partilha de conhecimentos, experiências, vivências, sentimentos... e não só com os alunos! Se nos queixamos constantemente do rumo seguido pela Escola, pela sociedade... não estará nas nossas mãos um pouco do poder de mudar isso?”

4.8. 4ª SESSÃO PRESENCIAL – FINAL DA 2ª FASE DE REFLEXÃO E INÍCIO DA 3ª FASE DE PLANIFICAÇÃO

No dia 28 de abril, realizou-se a 4ª sessão presencial, novamente com a presença da Professora Doutora Helena Salema que vinha, como olhar de fora, observar a correção ou não do processo investigativo. A professora coordenadora do Departamento, tendo, anteriormente, feito a análise dos resultados dos segundos inquéritos aos alunos, apresentou-os aos professores presentes. Assim, novamente para um universo de:

- 219 alunos de 5º ano, responderam 192 – 87,67 %;
- 158 alunos de 6º ano, responderam 120 – 75,94 %
- 107 alunos de 7º ano, responderam 102 – 95,32 %
- 116 alunos de 8º ano, responderam 86 – 74,13 %
- 113 alunos de 9º ano, responderam 78 – 69,02 %

Quanto à Questão 1 (Achas que os teus professores de LP/Francês/Inglês têm usado, ultimamente, nas aulas, materiais mais úteis à tua aprendizagem?), a maioria dos alunos de todos os anos respondeu que sim. Contudo, a percentagem de NÃO aumentou sempre, de ano para ano, sendo o aumento do 2º ciclo para o 3º ciclo do dobro da percentagem. No final do 3º ciclo, a percentagem de NÃO é superior ao triplo da percentagem no 5º ano.

Quadro 20 RESPOSTAS À QUESTÃO 1

	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
SIM	180 alunos	108 alunos	82 alunos	69 alunos	62 alunos
	93,75 %	90 %	80,39 %	80,23 %	79,48 %
NÃO	12 alunos	12 alunos	20 alunos	17 alunos	16 alunos
	6,25 %	10 %	19,60 %	19,76 %	20,51 %

Quanto à questão 2 (Se respondeste sim, diz quais), a maioria dos alunos escolheu como recurso de eleição em todos os anos, o uso do “powerpoint”, seguido, ao longe, de outros recursos, também com votação significativa:

Quadro 21 RESPOSTAS À QUESTÃO 2

5º ANO			6º ANO					
Materiais	Nº de Alunos		Materiais	Nº de Alunos				
	n	%		n	%			
“Powerpoint”	115	59,9%	“Powerpoints”	89	74,2%			
Livros (manual + histórias)	42	21,9%	Música	36	30,0%			
Vídeos	37	19,3%	Aulas ao ar livre	32	26,7%			
Música/exercícios com música	32	16,7%	Vídeos	21	17,5%			
Resolução de fichas de trabalho/exercícios	29	15,1%	Livro/manual	24	20,0%			
			Livro de exercícios/caderno de atividades	8	6,7%			
			Fichas	11	9,2%			
7º ANO			8º ANO			9º ANO		
Materiais	Nº de Alunos		Materiais	Nº de Alunos		Materiais	Nº de Alunos	
	n	%		n	%		n	%
“Powerpoints”	49	48,0%	“Powerpoints”	56	65,1%	“Powerpoints”	52	66,7%
Música	27	26,5%	Música	28	32,6%	Vídeos	22	28,2%
Fichas	13	12,7%	Vídeos	11	12,8%	Música	11	14,1%
Vídeos	10	9,8%	Manual/livro	10	11,6%	Pesquisa na “net”	10	12,8%

Quanto à questão 3 (Achas que, com estes materiais, a tua turma esteve um pouco mais atenta?), a maioria dos alunos, em todos os anos, considerou que o uso dos materiais influenciava a atenção dos alunos à aula:

Quadro 22 RESPOSTAS À QUESTÃO 3

	5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SIM	163	84,89	92	76,66	72	70,58	59	68,6	58	74,35
NÃO	26	13,54	28	23,33	30	29,41	27	31,39	20	25,64
BRANCOS	3	1,56								

Embora em todos os anos os alunos considerem que os recursos utilizados pelos professores ajudaram à manutenção da concentração/atenção prestada à aula, esta influência é mais notória no segundo ciclo, portanto em alunos mais novos, do que no terceiro ciclo, em que os alunos resistem mais ao professor.

Quanto à **Questão 4** (Dá exemplos de matérias que compreendeste melhor graças a esses materiais), os exemplos foram variados, podendo os professores confirmar que atividades/estratégias utilizaram para determinados conteúdos e quais resultaram melhor:

Obsr:

1. Algumas respostas revelam confusão entre matérias/conteúdos programáticos e estratégias/atividades/materiais. Por isso são consideradas nulas. Houve:

No 5º ano - 33 respostas consideradas nulas;

No 6º ano – 25 respostas consideradas nulas;

No 7º ano – 18 respostas consideradas nulas;

No 8º ano – 9 respostas consideradas nulas;

No 9º ano – 5 respostas consideradas nulas.

À medida que os anos de aprendizagem vão aumentando, as confusões detetadas vão diminuindo, com o aumento de maturidade cognitiva dos alunos.

2. Também houve respostas em branco, ou ausência de resposta:

No 5º ano – 15 respostas em branco;

No 6º ano – 20 respostas em branco;

No 7ºa no – 12 respostas em branco;

No 8º ano – 12 respostas em branco;

No 9º ano - 7 respostas em branco.

3. Onde se lê “toda a matéria”, deve entender-se toda a matéria aprendida com os materiais selecionados depois das respostas ao 1º inquérito)

Quadro 23 RESPOSTAS À QUESTÃO 4

2º CICLO

5º ANO		6º ANO	
	N.º de Alunos		N.º de Alunos
Genéricas		Genéricas	
Toda a matéria	14	Tudo	24
Nada	1	Nada	0
Língua Portuguesa		Língua Portuguesa	
Graus de Adjetivos	12	Verbos	23
Verbos	12	Conjunções	17
Pronomes	9	Pronomes	11
Função sintática	7	Determinantes	9
Formação de palavras	5	Advérbios	8
Palavras homófonas, parónimas e homógrafas	5	Preposições	6
Vocabulário	3	Vocabulário	5
Interjeições	4	Função sintática	3
Determinantes	4	Advérbios	3
Compreensão escrita	2	Formação de palavras	3
Leitura	2	Locuções	3
Discurso direto	2	Graus de adjetivos	3
Recursos expressivos	1	Interjeições	2
Classificar as coisas	1	Tipos de narrador	1
Inglês		Títulos de textos	1
Animals	21	Banda desenhada	1
This/that/these/those	20	Inglês	
Question words	18	The human body	23
Verb be	11	Verbs	10
Verb have got	11	Describing people	8
School	6	Clothes	3
Rooms/furniture	4	Sports	2
Possessive adjectives	2	Present Simple	2
Dialogues	2	Dialogues	1
Plurals	2		
Verbs	2		
Possessive Case	2		
Halloween	1		

Quadro 24 RESPOSTAS À QUESTÃO 4

3º CICLO

7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	N.º Alunos		N.º Alunos		N.º Alunos
Genéricas		Genéricas		Genéricas	
Toda a matéria	6	Toda a matéria	4	Toda a matéria	6
Nada	0	Nada	3	Nada	1
Língua Portuguesa		Língua Portuguesa		Língua Portuguesa	
Texto narrativo	10	“A Inaudita Guerra de Gago Coutinho”	3	“Os Lusíadas” com música	16
“O Arroz do Céu”	3	Texto narrativo	3	Verbos	16
“A Carta”	3	Vocabulário	3	Gramática	10
“Pintar a Palavra”	1	Quadros	2	Poemas com música	5
A fábula	1	Verbos	2	Compreensão de textos	2
Conjugação de verbo com pronome	1	Patinagem	2	Cartas	1
Inglês		Texto descritivo	1	Notícias	1
Jobs	14	“A Ilha dos Amores”	1	Entrevistas	1
Clothes	9	Produção escrita	1	Morfologia e sintaxe	1
Verbs	7	Inglês		Inglês	
Past Simple	4	Extreme sports	8	Verbs	30
A biography	3	Food/meals	4	Grammar	16
Adverbs	1	Verbs	4	Francês	
Personal pronouns	1	Past Continuous	4	Verbes	19
Grades of adjectives	1	Listening	1	Grammaire	11
Francês		Crime scenes	1	L’Imparfait	9
Le corps humain	9	Verb be	1	Passé Composé	7
La famille	4	Passé Composé	3		
Les heures	1				

Quanto à **Questão 1** sobre o uso da **MÚSICA** erudita em sala de aula (Reparaste que os teus professores de Línguas utilizaram, nas suas aulas, um estilo de música que não é o que habitualmente ouves. Pensas que a utilização dessa música

a) Foi apenas mais uma coisa sem interesse na aula?

5º ano – 5 6º ano – 12 7º ano – 12 8º ano – 12 9º ano – 4

b) Foi bom porque conheceste uma música diferente e alargaste os teus conhecimentos?

5º ano – 55 6º ano – 40 7º ano – 41 8º ano – 20 9º ano – 24.

c) Foi bom porque a música, afinal, até era bonita?

5º ano – 25 6º ano – 15 7º ano – 35 8º ano – 16 9º ano – 14

d) Ajudou-te e aos teus colegas a concentrar mais nas tarefas da aula?

5º ano – 56 6º ano – 49 7º ano – 42 8º ano – 35 9º ano – 33

e) Ajudou a turma a acalmar-se?

5º ano – 41 6º ano – 56 7º ano – 43 8º ano – 33 9º ano – 33

f) Deu um ambiente diferente à aula?

5º ano – 61 6º ano – 70 7º ano – 47 8º ano – 48 9º ano – 45

g) Melhorou a indisciplina na sala de aula?

5º ano – 36 6º ano – 25 7º ano – 32 8º ano – 22 9º ano – 22

h) Diz mais qualquer coisa que queiras sobre o assunto:

Poucos alunos responderam a esta questão:

Quadro 25 RESPOSTAS À QUESTÃO 1 – MÚSICA – ALNEA h)

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
n	26 alunos	15 alunos	10 alunos	6 alunos	4 alunos
%	13,5%	12,5%	9,8%	7,0%	5,1%

O número de alunos que responde a perguntas facultativas diminui à medida que se avança nos anos escolares.

Em todos os anos as respostas foram idênticas. Elas eram, basicamente, um reforço da opção que os alunos tinham feito nas alíneas anteriores e resumiam-se a confirmar que:

- A música tinha acalmado a turma. Alguns alunos apresentam exclamações do género: "A turma não fez barulho!"; "A turma, de vez em quando, calava-se!"
- Tinha ajudado o aluno a concentrar-se;
- Tinha ajudado o aluno a perceber melhor a matéria. Um aluno do 5º ano chega a afirmar: "Ensinou-me mais a escrever a gramática!". E outro: "Eu e os meus colegas ficámos a aprender melhor a matéria!"
- "As músicas, afinal, até eram bonitas!"
- Este tipo de música alargou os seus conhecimentos;
- Foi uma aula boa, diferente. Um aluno do 7º ano queixou-se: "Quase nunca há música nas aulas!"

Uma minoria de 4 alunos reforçou uma opinião negativa afirmando que a música os tinha desconcentrado e um dos alunos disse que aquele tipo de música até cansa. Uma aluna queixou-se de que alguns alunos não gostaram da música e começaram a perturbar a aula.

Quanto à primeira parte da questão 2 (Gostarias que os teus professores voltassem a dar aulas com música?) vemos que, também, a grande maioria responde afirmativamente em todos os anos:

Quadro 26 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 – MÚSICA

	5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SIM	163	84,89	99	82,5	89	87,25	69	80,23	67	85,89
NÃO	29	15,10	21	17,5	11	10,78	17	19,76	11	14,1
BRANCOS					2	1,96				

Quanto à segunda parte da questão 2 (Porquê?), as razões mais escolhidas pelos alunos repetem-se, como se pode verificar:

Quadro 27 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 – MÚSICA – SEGUNDA PARTE

5º ANO

RAZÕES A FAVOR		RAZÕES CONTRA	
Porque acalma a turma	39	Porque as músicas são feias	8
Porque me ajuda a estudar/concentrar	28	Porque ficamos mais barulhentos	3
Porque as aulas são mais divertidas	24	Porque é chato	3
Porque me ajuda a perceber melhor a matéria	21	Porque não gosto das aulas de música	2
Porque dá um ambiente diferente à aula	16	Porque não deu muito resultado	1
Porque gosto de música	11	BRANCOS	12
Porque gosto das músicas	10		
Porque alarga os nossos conhecimentos	7		
Porque torna a aula mais interessante	6		
Porque é melhor	2		
Porque nos interessamos mais pela matéria	2		
Porque dá um ambiente melhor à aula	1		
Para expressar melhor as coisas	1		
Porque demos asas à imaginação	1		
Porque se aprende de uma maneira mais divertida	1		
Porque assim pensamos melhor	1		

Quadro 28 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 – MÚSICA – SEGUNDA PARTE

6º ANO

RAZÕES A FAVOR		RAZÕES CONTRA	
Porque acalma a turma	41	Porque não gosto daquela música	4
Porque me ajuda a concentrar	15	Porque me desconcentra	2
Porque as aulas são mais divertidas	13	Porque não tem músicas dedicadas à aula	1
Porque dá um ambiente diferente à aula	9	Porque os meus colegas começam a fazer comentários	1
Porque ajuda a perceber melhor a matéria	4	Porque não gosto de fazer exercícios com música	1
Porque aprendemos com mais gosto	4	Porque se torna aborrecido	1
Porque gosto de música	3	Porque não é a melhor forma de dar aulas	1
Porque a aula é mais interessante	3	BRANCOS	10
Porque é relaxante	3		
Ajuda a criatividade	1		
Porque não fiz nada nessa aula	1		
Porque nos ajuda a desenvolver a expressão escrita e a compreensão	1		
Porque alarguei os meus conhecimentos	1		
Porque os alunos gostaram da música	1		

Quadro 29 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 – MÚSICA – SEGUNDA PARTE

7º ANO

RAZÕES A FAVOR		RAZÕES CONTRA	
Porque acalma a turma	20	Porque distrai	3
Porque dá um ambiente diferente à aula	14	Não melhorou a aula	2
Porque me ajuda a concentrar	12	Porque é a mesma seca	1
Porque as aulas são mais divertidas	11	Porque não me faz diferença	1
Porque conhecemos música diferente /alarga os conhecimentos dos alunos	10	BRANCOS	9
Porque a aula fica mais interessante	6	NULOS	3
Porque gosto de música	6		
Porque ajuda a perceber melhor a matéria	5		
Porque é relaxante	4		

Quadro 30 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 – MÚSICA – SEGUNDA PARTE

8º ANO

RAZÕES A FAVOR		RAZÕES CONTRA	
Porque acalma a turma	19	Não gostei da música	5
Porque me ajuda a concentrar	12	Não faz diferença	3
Porque dá um ambiente diferente à aula	12	Porque distrai	1
Porque a aula fica mais interessante	8	Porque não	1
Porque as aulas são mais divertidas	7	BRANCOS	5
Porque eu gosto muito de música	4	NULOS	3
Porque é relaxante	4		
Porque ajuda a perceber melhor a matéria	3		
Porque conhecemos outro tipo de música	2		
Começamos a gostar mais das aulas	1		
Porque é muito bom	1		

Quadro 31 RESPOSTAS À QUESTÃO 2 – MÚSICA – SEGUNDA PARTE

9º ANO

RAZÕES A FAVOR		RAZÕES CONTRA	
Porque acalma a turma	19	Porque não	3
Porque me ajuda a concentrar	11	Porque não vale a pena	2
Porque torna a aula mais interessante	10	Porque os alunos gozam	1
Porque dá um ambiente diferente à aula	9	Porque distrai	1
Porque ajuda a perceber melhor a matéria	8	BRANCOS	4
Porque melhora o ambiente	3		
Porque as aulas são mais divertidas	3		
Porque aumenta o conhecimento dos alunos	2		
Porque gosto de música	1		
Porque é bonito	1		
Porque foram as aulas mais interessantes	1		
Porque torna a aula mais dinâmica	1		
Por todos os motivos da questão 1.	1		

As razões mais evocadas pelos alunos têm a ver, sem dúvida, com a tão desejada acalmia das turmas. Os alunos conseguiram ultrapassar a barreira do simplesmente “gostar ou não gostar” da música apresentada e perceberam, com seriedade e maturidade não esperadas que, para além de música “para curtir”, ela poderia ser um instrumento de ajuda na aprendizagem e, na sua maioria, os alunos tiraram proveito dessa ajuda, mesmo aqueles que não se esperava que estivessem social e culturalmente preparados para o fazer. Foi um momento em que os alunos nos surpreenderam com as suas opiniões.

Os professores presentes confirmaram as suas conclusões sobre o efeito da música erudita (clássica na sua maioria) no desenrolar das aulas. No geral, e contra as expectativas da maioria dos professores que “embarcou na aventura da música” com algum receio de isto lhes estragar, ainda mais, as aulas, foi uma experiência bem sucedida, notando-se um maior efeito onde mais era necessário – nas turmas indisciplinadas e desconcentradas. Não só como música ambiente para acompanhar um exercício, mas também acompanhando um exercício de concentração antes de um teste e, mesmo como inspiração para um exercício de escrita criativa, a música foi um fator de enriquecimento cultural e uma ajuda para tornar a aula mais serena e interessante. É, portanto, um elemento a ter em conta nos tempos conturbados do ensino/aprendizagem.

“Seeing ourselves through students’ eyes is one of the most consistently surprising elements in any teacher’s career. Each time we do this, we learn something (Brookfield, 1995, p. 33)”.

A Professora Doutora Helena Salema propôs, então, duas estratégias para o seguimento da investigação:

- Que os professores, na próxima sessão online pesquisassem informação sobre o papel da música na educação, tentando aprofundar e aperfeiçoar atividades que tiveram bons resultados em sala de aula. Dado o avançado do ano letivo (já nos encontrávamos no 3º período letivo), esta seria uma pesquisa a ter efeitos mais profundos a partir do próximo ano letivo e fará, um pouco, parte da sua planificação;
- Que, a partir daquele momento, já nos restando, somente, menos de dois meses para o final do ano letivo, a investigação se movimentasse do geral (grupo turma) para o indivíduo. Sugeriu, a nossa “critical friend”, que escolhêssemos, por

exemplo, um aluno de cada turma, sobre o qual nos iríamos concentrar especialmente, tentando, a todo o custo, ajudá-lo a ter sucesso nas nossas disciplinas.

Os professores participantes concordaram e ficou decidido que a seleção destes alunos recairia sobre alunos em situação difícil, no que respeita a conseguir o nível 3 às nossas disciplinas, mas que não fossem casos “já completamente perdidos”, de alunos que se recusam a aprender ou nem sequer vão às aulas. Teríamos de aproveitar o tempo com aqueles casos problemáticos que revelavam alguma vontade de recuperação, por mínima que fosse. Teríamos de os convencer a, juntamente connosco, darem o “máximo” das suas capacidades, num último esforço, o que ia ser, sem dúvida, difícil de conseguir.

4.9. 4ª SESSÃO ONLINE – REFORÇO DA 2ª FASE DE REFLEXÃO, COM ABERTURA PARA AÇÃO NO PRÓXIMO ANO LETIVO.

Seguindo a sugestão da Professora Doutora Helena Salema, cada professor pesquisou artigos sobre música na Educação, que expuseram no fórum de discussão aberto no dia 12 de maio de 2011. Todos eles confirmaram os resultados em sala de aula, tanto na opinião dos professores, que sentiram as turmas mais calmas e concentradas, com bons resultados nos trabalhos que foram acompanhados ou inspirados por música, como na opinião dos alunos expressa nos inquéritos sobre música em que afirmavam que a música na aula os tinha ajudado a concentrar-se e tinha acalmado a turma.

Eis aqui alguns excertos das pesquisas que afirmam o que a nossa pesquisa descobriu (Os sites pesquisados encontram-se listados nas referências bibliográficas:

- **FARIA** (2001, p. 4),

“A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência.”

- Para **GAINZA** (1988),

“a música [...] trabalha os hemisférios cerebrais, promovendo o equilíbrio entre o pensar e o sentir, resgatando a ‘afinação’ do indivíduo, de maneira coerente com seu diapásão interno. A melodia trabalha o emocional, a harmonia, o racional e a inteligência.”

- Para **Carina de Faveri Ongaro, Cristiane de Souza Silva e Sandra Mara Ricci**, no artigo **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM:**

“ Cada ritmo musical produz um trabalho e um resultado diferente no corpo. Assim há músicas que provocam nostalgia, outras alegria, outras, tristeza, outras, melancolia, etc.”

- Para **Eduardo de Freitas**, Graduado em Geografia e pertencente à Equipe Brasil Escola:

“No caso da música, essa possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, se for usada de uma forma planejada. A música é um dos principais meios de persuasão existente na sociedade, pois através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, idéias e ideais que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionadas.”

“O convívio do aluno no ambiente escolar associado à música provoca uma significativa melhoria no humor, desse modo produzirá um ambiente com indivíduos mais alegres que tendem a serem mais motivados a participar das atividades escolares.”

“Diante das afirmativas, fica explícito que a musicalização contribui diretamente no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo do aluno, independente de sua faixa etária. A música promove em alunos com necessidades especiais uma maior inserção no convívio social.”

“O simples fato de ter uma música no ambiente escolar, enquanto são desenvolvidas explicações de conteúdos didáticos, já favorece em um melhor comportamento disciplinar por parte dos alunos no transcorrer da aula.”

- Para **Mariana Parisi**:

“No embalo da musicalidade é que muitos educadores estão conseguindo prender a atenção dos alunos, e é no mesmo embalo que alunos estão conseguindo entender melhor as aulas.”

“Foi constatado também que a música não serve só para acalmar e disciplinar aquela turma desatenta e desobediente, mas serve ainda para diversas áreas do cérebro e facilita o aprendizado.”

- Para Paulo Roberto Suzuki, professor e educador na área de computação e criatividade, músico, estudante e pesquisador na área de musicoterapia, pesquisas da neurociência dos últimos 10 anos fizeram constatações significativas no processo cerebral em relação à música:

“A música é um dos estímulos mais potentes para os circuitos do cérebro. Além de ajudar no raciocínio lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção de sons sutis e para o aprimoramento de outras habilidades”.

“A música atua nos dois hemisférios do cérebro. O lado esquerdo que é mais lógico e seqüencial e o direito que é holístico, intuitivo, criativo. No processo musical os dois lados são trabalhados”.

- **Snyders** (1992) comenta que

“a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta. A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente”.

“Além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser usada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas. O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, e vai ajudar a recordar as informações”.

- **Katsch e Merle-Fishma** afirmam que

“[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

- **Barreto (2004):**

“ Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina “.

- **Professor Reginaldo Elias Ferreira**, Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo e Professor do Ensino Fundamental e Médio com experiência em Escolas Particulares e atual atividade na Rede Pública da Prefeitura de São Paulo:

“Quando pensamos em música, logo imaginamos o ouvido como órgão importante de sentido, mas é o cérebro que interpreta as ondas sonoras recebidas pelo ouvido.

Assim como todos os sentidos externos do corpo humano (audição, olfato, tato, paladar e visão) a audição é resultado de uma interpretação cerebral. Quanto mais rica for uma música em seus diferentes sons (agudos, médios e graves), timbres (cordas, sopro e percussão), ritmos (pulsações), velocidades (notas longas, médias e curtas), intensidade (forte, média e fraca) com harmonia (combinação de sons simultâneos), mais o cérebro de quem a ouve será estimulado.

Recomenda-se às crianças em idades iniciais do desenvolvimento cerebral (0 a 6 anos) ouvir músicas eruditas, a exemplo das "clássicas", por serem ricas em expressões sonoras propícias ao desenvolvimento da acuidade cerebral

auditiva, característica esta que é de grande importância para a aprendizagem de idiomas.

A música, arte de combinar os sons, é uma excelente fonte de trabalho escolar porque, além de ser utilizada como terapia psíquica para o desenvolvimento cognitivo, é uma forma de transmitir ideias e informações, faz parte da comunicação social.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, usa-se a música há muito tempo em sala de aula, mas normalmente de uma forma lúdica, sem cobrança pedagógica do conteúdo aos alunos, salvo algumas exceções.

No Ensino fundamental II a música é raramente utilizada, mas ao professor interessado em enriquecer a sua prática pedagógica com música cabe estar atento à pertinência do tema musical à matéria lecionada e fazer um planejamento que permita ao aluno desenvolver análise e interpretação da letra, defendendo-a, rebatendo-a e/ou lhe acrescentando algo.

Antes de apresentar a música aos alunos, deve-se ter consciência do tema a ser trabalhado e do conhecimento prévio dos alunos. Se necessário for, deve-se subsidiar o aluno com pré-requisitos conceituais. (...) “.

“No final do século XX houve um significativo aumento do uso da música como tratamento de distúrbios da mente devido a sua capacidade de sensibilizar, emocionar, excitar os reflexos sensoriais da audição correlacionados ao raciocínio nas distinções dos diferentes sons, além de despertar sensação de prazer e fixar a atenção no tempo.

Psiquiatras, a exemplo de CURY (2003) recomendam o uso de música ambiente em sala de aula para diminuir a ansiedade das crianças e lhes favorecer o equilíbrio emocional. Evidentemente que a música escolhida deve ser adequada ao fim a que se destina.

Os educadores de todas as disciplinas podem utilizar a música durante as suas aulas, desde que previamente selecionadas (...).”.

- **Gainza** (1988) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspectos:

Físico: oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;

Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;

Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

- Para **Michel Boiron**:

“A l’origine la chanson n’est pas faite pour être utilisée en classe. Sa fonction première est d’amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. Les pistes pédagogiques proposées ont été conçues avec la volonté d’enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante. avec le souci du respect du travail accompli par les artistes. L’objectif pédagogique pourrait se résumer en une seule phrase : **donner envie d’apprendre**”.

- **Pamula Malgorzata** :

“Mais... certains disent que CERTAINES musiques aident le cerveau à apprendre.

L'idée est simple : l'oreille traduit le son en électricité, et le cerveau a besoin d'électricité pour fonctionner (c'est vrai).

Toutes les musiques ne fabriquent pas le même genre d'électricité, il y aurait donc des musiques qui aideraient le cerveau à travailler mieux que d'autres. ET VOUS N'ÊTES PAS OBLIGÉS D'AIMER CES MUSIQUES POUR QUE ÇA MARCHE !

Quelles sont les musiques que l'on dit favorable au cerveau ?...La musique classique, en particulier baroque. En clair : Bach, Mozart, Vivaldi, Haendel, Haydn... Vous en avez déjà entendu ?... Faites-donc plaisir à votre cerveau !

Pour ceux qui veulent en savoir plus : Les vaches craquent pour Beethoven : plus de lait!”.

- Para **Elen Campos Caiado**

"A música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma espécie de modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento filosófico".

"Inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros".

- Segundo **Gaser**, o efeito musical no cérebro é semelhante ao da prática de um desporto nos músculos. Será por isso que Platão já afirmava, há tantos séculos, que a música é a ginástica da alma?

"Outros estudos apontam também que, mesmo se o **contacto com a música** for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances, entendendo a forma da composição), os estímulos cerebrais também são bastante intensos".

"Ao mesmo tempo que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu carácter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem."

- **OSTRANDER e SCHOEDER (1978)** afirmam que

"**Losavov**, cientista búlgaro, desenvolveu uma pesquisa na qual *observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música.* A explicação do pesquisador é que **ouvindo música clássica, lenta, a**

pessoa passa do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem”.

- Em pesquisa realizada na Universidade de Toronto, **Sandra Trehub** (apud CAVALCANTE, 2004) comprovou algo que muitos pais e educadores já imaginavam:

“[...] as crianças/adolescentes tendem a permanecer mais calmos quando expostos a uma melodia serena e, dependendo da aceleração do andamento da música, ficam mais alertas”.

- **Jon Weatherford Stansell**, da Universidade de Illinois - The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature:

“Described in the earliest cultural records, enacted throughout the development of infants, evidenced from cognitive scientists, and utilized by innovative teachers and therapists, the deep and profound relationship between music and language supports their discriminate, concurrent use to improve outcomes for language acquisition. Melodic recognition, contour processing, timbre discrimination, rhythm, tonality, prediction, and perception of the sight, sound, and form of symbols in context are required in both music and language. Like supportive sisters, they comprise "separate, though complimentary systems of structured communication... language primarily responsible for content and music evoking emotion" (Jourdain 293). Music positively affects language accent, memory, and grammar as well as mood, enjoyment, and motivation. Language teachers and music therapists alike should encourage the conjoined study of these natural partners, because communicating through a musical medium benefits everyone”.

“Scans that trace blood flow through the brain have lead to some of the most elucidating developments in neurological theory and support the contention that of the many separate cognitive capacities, music and language work most closely together”.

“Language teachers have much to gain from familiarizing themselves with the research literature related to therapeutic uses of music and the effect of music on thought and behavior. Furthermore, insofar as language educators provide input towards patient treatment plans, music therapists should provide input towards student educational agendas. It is not common practice to invite a music therapist into the classroom setting, but few highly effective methods of teaching are. A therapist's musical expertise could bring new ways of integrating music into the language class”.

LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA

Os professores participantes retiraram, de variadas fontes e transcreveram para o forum da plataforma “moodle”, os textos sobre música que foram encontrando, mas, a maioria dos que apresentam textos retirados de livros ou artigos escritos não indicam as páginas que contêm os textos apresentados e, alguns, nem o ano em que foram redigidos.

4.10. 5ª SESSÃO PRESENCIAL – 3ª FASE DE AÇÃO

No dia 19 de maio de 2011, deu-se início a uma nova fase de ação. Os professores, tendo já feito a seleção dos alunos sobre os quais iriam incidir a sua atenção mais intensamente, assumindo o compromisso de fazer o esforço máximo para os ajudar a desenvolver as competências mínimas para que pudessem transitar de ano, apresentaram os seus casos. De trinta turmas, foram selecionados trinta alunos (1 aluno por turma). Estes alunos apresentavam algumas características coincidentes:

- Não eram alunos que se recusavam completamente, a colaborar na aula e a aprender. Não eram, portanto, casos agudos de infração às regras sociais e da escola. Eram alunos para cujos problemas emocionais ou de aprendizagem havia, ainda, uma leve esperança de serem resolvidos, embora com muito esforço, dentro do universo professor/grupo, turma/indivíduo;
- Não estavam, portanto, impossibilitados de conseguir o nível 3 à Língua (Materna ou Estrangeira) dentro de uma avaliação que se quer contínua e globalizante. Nenhum tinha chegado àquele momento com nível 1, por exemplo. Queria isto dizer que, com esforço seu e do professor e colaboração da turma, ainda poderiam atingir as competências mínimas;
- Baixas autoestima e autoconfiança, resultando em desmotivação, considerando os alunos que não valia a pena esforçarem-se porque nunca conseguiriam atingir as competências mínimas à disciplina;
- Baixa capacidade de concentração.

Depois de selecionados os alunos, os professores decidiram que tinha chegado o momento de recorrer à ajuda de um “expert” para a próxima sessão presencial que os ajudasse a aprofundar as estratégias que estavam, agora, a aplicar com a seleção de alunos. Alguns experimentavam estratégias por impulso, por “feeling”, sem grande informação prévia básica sobre o assunto. Havia um sentimento generalizado da necessidade de se resolver o problema dos comportamentos marginais de alguns alunos que tanto perturbam as aulas e o ambiente de toda a escola e que nos fazem sentir tão incapazes, mas entendeu-se que deveríamos, humildemente, dedicar-nos a problemas que pudéssemos resolver em sala de aula, dentro do pouco tempo de que ainda dispúnhamos. Assim sendo e dado que colegas estavam a tentar aplicar tutorias entre pares, levando os alunos a entreajudar-se,

mas não tinham as bases teóricas para o fazer de um modo mais consciente e sistematizado, decidiu-se que seria este o tema a abordar numa próxima sessão, pedindo a presença de um formador sobre tutorias. Mesmo os professores que as não estavam a aplicar, mostraram muito interesse em aprender mais sobre o assunto para que, em anos futuros possam aplicar a estratégia com sucesso. Esta foi mais uma sessão “aberta para a ação” em próximos anos.

4.11. 5ª SESSÃO ONLINE – AINDA A 3ª FASE DE AÇÃO

No dia 6 de junho de 2011, foi aberto o fórum para mais uma sessão online. Mais uma vez, os professores do projeto de investigação apresentaram os alunos seleccionados e descreveram as estratégias aplicadas a cada caso. Assim sendo,

- Aluno hiperativo de difícil controlo – reforço afetivo feito ao aluno, tentando torná-lo “cúmplice” da aula, juntamente com grande diversidade de estratégias de aula e de materiais de apoio, incluindo materiais tecnológicos que agradassem ao aluno. Por vezes, trabalho a par com o colega de mesa que apresentava poucas dificuldades de aprendizagem e de concentração;
- Aluno desassossegado, de difícil concentração mas denotando, ultimamente, algum esforço – apoio quase personalizado em trabalho autónomo. O aluno passou a solicitar, continuamente, a ajuda e a monitorização do professor;
- Alunos com muito baixa autoestima – reforço positivo e afetivo frequentes e diferenciação pedagógica;
- Alunos com pouca motivação – dado interesse generalizado dos alunos por “powerpoints”, foi-lhes proposta pesquisa sobre determinado conteúdo, com elaboração e apresentação de “powerpoints” a toda a turma, assumindo o papel do professor;
- Alunos com problemas comportamentais – tutoria entre pares, principalmente em trabalho autónomo;
- Alunos com dificuldades de aprendizagem e de organização do estudo/trabalho – tutoria entre pares, principalmente em trabalho autónomo;
- Aluno com necessidades educativas especiais – paralisia infantil – com adequações no processo de avaliação e que tinha vindo a piorar o seu desempenho e a “perder” sucesso - reforço afetivo com humor, “levando” o aluno com “brincadeira” e enviando-lhe, via e-mail, as fichas de trabalho em Word e os “powerpoints” visualizados na aula: síntese de conteúdos, exercícios com tempo de espera para resolver e respetivas soluções. Enfim, um reforço de trabalho de casa;
- Aluno frequentando o 9º ano, com Francês como 2ª Língua Estrangeira (3º ano de Francês curricular), mas que nunca tinha aprendido Francês porque vinha de uma escola, no Algarve, onde a 2ª Língua Estrangeira era o Espanhol – Apoio fora da

aula de Francês com reforço de trabalhos de casa; pedagogia diferenciada na sala de aula; fornecimento de suportes que permitissem ao aluno trabalhar as competências linguísticas de forma autónoma;

- Todos os alunos – maior solicitação da sua cumplicidade nas tarefas da aula, seguida de reforço positivo e afetivo. Este consistiria, essencialmente, em assegurar ao aluno que o professor é amigo, está com o aluno e tão interessado na progressão das aprendizagens do aluno, como o próprio.

De seguida, ficou elaborado o inquérito a aplicar a estes alunos selecionados, para se saber como os eles tinham entendido este último esforço dos seus professores. As questões dos inquéritos foram:

1. Pensas que o/a teu/tua professor(a) de Língua Portuguesa/Francês/Inglês te tem procurado ajudar a melhorar o teu desempenho?

SIM ☐ **NÃO** ☐

2. Que atividades sentiste que o/a professor/a usou para te ajudar?

3. E quais te ajudaram mesmo?

4. O que melhor aprendeste com as atividades do/a professor/a?

4.12. 6ª SESSÃO ONLINE – AINDA A 3ª FASE DE REFLEXÃO

Após a 5ª sessão online, houve um espaço de tempo em que foi difícil manter a regularidade de intervalo de 15 quinze dias entre as sessões, pois estava-se no final das aulas, juntando as reuniões de avaliação e de revisão de materiais de avaliação, matrículas e Exames do Ensino Básico. Não havia espaço para as reuniões, principalmente as sessões presenciais e os professores estavam exaustos. Não havia um pequeno espaço de tempo que fosse para nos reunirmos e refletirmos. Por isso, só no dia 5 de julho de 2011 houve hipótese para mais uma sessão online porque dava hipótese aos participantes de irem participando no fórum, à medida que iam podendo, pois o fórum estava, normalmente, aberto durante dois ou três dias.

Nesta sessão, a coordenadora revelou os resultados dos inquéritos feitos à seleção de alunos. Os resultados foram agradavelmente surpreendentes, pois, ao contrário do que é, habitualmente expectável, todos os alunos reconheceram o esforço dos professores para lhes facilitar as aprendizagens, chegando, mesmo, alguns, a referir-se aos seus professores, com termos carinhosos, o que foi, completamente, inesperado.

Como resposta à **1ª questão**, todos os 30 alunos responderam que sim, reconhecendo, **todos**, o esforço dos professores para os ajudar a melhorar os seus desempenhos.

Quanto à **2ª questão**, 7 alunos referiam-se ao reforço afetivo dado pelos professores e para dois deles, este reforço foi o mais importante para os entusiasmar e dar confiança.

Um deles dizia: "A professora nunca desistiu de mim e da turma. Esteve, sempre, a proteger-nos e a beneficiar-nos e também confiou muito em nós, a dar-nos atividades para fazermos e estava lá sempre para me ajudar."

Outro aluno referia: "A professora foi muito boazinha para mim ...". Outro ainda: "A professora deu-me força, ficou comigo depois das aulas a combinar as coisas para o André me ajudar no trabalho (tutoria entre pares)".

E ainda: "A professora preocupou-se connosco, tentou saber sempre se percebemos o que ela estava a explicar..."; "A professora estava lá sempre para me ajudar quando precisava dela"; "A professora falou muito connosco."

Na verdade, para estes alunos, mais do que a competência técnica dos professores, foi a atenção por estes expressa, que mais os estimulou. Foi no relacionamento humano que residiu o núcleo da questão, que os fez avançar, foi o sentir que o professor continuou a

lutar com eles e por eles, se preocupou verdadeiramente com o seu sucesso e os fez sentirem-se importantes porque pessoas.

Os restantes alunos referiram estratégias e tecnologias como segue:

Quadro 32 RESPOSTAS À QUESTÃO 2

“Powerpoints”	18 alunos
Exercícios gramaticais, escritos e orais (em fichas e no manual)	12 alunos
Filmes/animações	8 alunos
Exercícios de leitura (incluindo leitura extensiva e leitura em voz alta)	4 alunos
Jogos	4 alunos
Resumos	3 alunos
Desenhos	2 alunos
Apresentação de trabalhos pelos alunos, perante a turma	2 alunos
Aulas no exterior	2 alunos
Tutoria entre pares	2 alunos
Atividades diferentes (a professora variou muito as atividades)	1 aluno
Esquemas	1 aluno
Exercícios online	1 aluno
Uso de música	1 aluno
Organização do caderno diário	1 aluno

Perante os resultados dos inquéritos, os professores ficaram contentes. Alguns, pela primeira vez, sentiram o conforto deste reconhecimento, quase agradecimento dos alunos pela sua dedicação.

Quadro 33 RESPOSTAS À QUESTÃO 3

“Powerpoints” –	15 alunos
Exercícios orais e escritos (em fichas e no manual)	8 alunos
O professor estava sempre quando eu precisava, para me ajudar	4 alunos
Tutoria entre pares	3 alunos
Tudo	3 alunos
Exercícios de leitura	2 alunos
Organização do caderno diário	1 aluno
Resumos	1 aluno
Apresentação de trabalhos perante a turma	1 aluno
Filmes	1 aluno
Música	1 aluno

QUADRO 34**RESPOSTAS À QUESTÃO 4****LÍNGUA PORTUGUESA**

Tudo	5 alunos
Ler melhor	4 alunos
Verbos	4 alunos
Escrever melhor	3 alunos
O resumo	3 alunos
Pesquisar e trabalhar melhor com o computador	2 alunos
Interpretação de textos	2 alunos
Os graus de comparação	1 aluno
Ortografia	1 aluno

QUADRO 35**RESPOSTAS À QUESTÃO 4****INGLÊS**

Divisões da casa	2 alunos
Comida	2 alunos
Numerais	2 alunos
Desportos	2 alunos
“There aren’t any ...” / “Are there ...?”	1 aluno
Criar e estruturar textos	1 aluno
Cores	1 aluno
A família	1 aluno
Países	1 aluno
Disciplinas	1 aluno
Materiais escolares	1 aluno
Verbo “to be”	1 aluno
Verbo “have got”	1 aluno
Verbo “Play”	1 aluno
Animais	1 aluno
Tudo	4 alunos
“Past Simple”	1 aluno
“Past Continuous”	1 aluno
A escrita	1 aluno
Completar melhor as perguntas	1 aluno

QUADRO 36**RESPOSTAS À QUESTÃO 4****FRANCÊS**

“Passé Composé”	1 aluno
“Futur Proche”	1 aluno

Mais uma vez e inesperadamente, dois alunos, ao responder a esta última questão, fizeram uma descrição elogiosa/carinhosa das professoras:

- “Aprendi quase tudo bem, porque a professora explica bem e interage com os alunos”;
- “...ajudou-me e explicou-me formas mais básicas da realização dos exercícios.”

Na verdade, os professores não esperavam receber estas palavras de doce reconhecimento dos alunos. Foi uma injeção de alento no seu desânimo. Responderam entusiasticamente e mostrando, apesar do cansaço de final de ano, uma vontade de melhorar, já que, afinal, os alunos, apesar dos seus comportamentos coletivos, mostravam, individualmente, agradecimento pelo seu esforço. E isto era, precisamente, o que lhes faltava como pessoas e profissionais.

Eis algumas declarações de professores no fórum:

- “Isto faz-me pensar que, por muito tecnologicamente apetrechada que esteja uma escola, a aprendizagem não melhorará se a relação pedagógica não melhorar, também.”
- “Bem, estou sem palavras! De facto é fascinante saber que os alunos reconhecem, perfeitamente, o esforço que nós fazemos para os ajudar. Na realidade, se não houver uma boa relação entre aluno-professor e professor-aluno a aprendizagem não melhora.”
- “Afinal há alunos que conseguem ver o trabalho que fazemos para nos aproximarmos e tentarmos ajudá-los. Vou dormir mais animadita...”
- “A partilha de experiências é, de facto, fascinante. Não nos sentimos sozinhos nesta difícil caminhada que é ser professor. Um bom professor não leciona apenas os conteúdos, o ensino-aprendizagem inclui uma outra vertente, os afetos. É por aí que tudo começa, a motivação, o reforço da autoestima, o fazer-lhes sentir que são

capazes de superar as suas dificuldades, porque alguém acredita neles, o professor.”

- “Li uma frase que encaixa na perfeição no tema em debate: ‘*tell* me and I’ll forget, *show* me and I’ll remember, *involve* me and I’ll learn’.”
- “É bom ver que o nosso forum nos anima. É bom ver que ele é um pequeno bálsamo para o famoso "mal estar" dos professores. Professores animados ensinam com mais entusiasmo e os alunos aprendem melhor. Acima de tudo é importante sentirmos que não estamos sós, cada um em sua sala de aula, fechado com os seus inimigos adolescentes, sem conseguir perceber por que razão eles são seus inimigos...”
- “Foi muito gratificante prescindir dos nossos intervalos, não vir tomar o nosso café, conversar um pouco com os nossos pares para aproveitar todos os minutinhos e dar mais um aconchego, uma dica, aquela forcinha que era essencial para animar, para não deixar desistir! E resultou... e eles ficaram a gostar ‘daquela gaja bué chata’ e a achar que ela também era tão humana que conseguia descer até eles. A inimiga transformou-se numa pessoa tão "querida, divertida e boazinha" que eles não faziam ideia que tal "metamorfose" fosse possível...”
- “Pela minha experiência pessoal, quando dei as partes da casa e as preposições de lugar, usei músicas retiradas da net, muito animadas e só vos digo que toda a sala cantava...O certo é que os resultados foram mesmo muito bons e conseguiram reter a matéria dada. Ao associarmos conteúdos a este tipo de estratégias a motivação é maior e isso reflete-se!”
- Acabei de ler as vossas preocupações e as vossas alegrias e, no que toca à minha alegria maior, tenho que destacar uma aluna que tem muito bons resultados na disciplina de Inglês, mas que quando em situação de protagonismo relativamente ao grupo/turma fica bastante nervosa, com tremores e suores. Ao fim de algumas tentativas e de muito incentivo, a aluna conseguiu apresentar um trabalho... a partir do seu lugar. A minha maior alegria foi vê-la entrar no concurso de leitura "Reading Contest" ... e ser vencedora na categoria do 7º ano.”
- “Penso que às vezes basta um pequeno gesto para acontecer um “click”. Pode ser intencional ou não. No fim do dia, o importante é termos ouvido um "Stora, consegui. Obrigado." ou "Stora, finalmente percebi". Isso é que nos dá ânimo.”

- “Paulo Freire proferiu que ‘não há educação sem amor’. Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar num mero ganha pão, numa simples passagem de aula ou numa assinatura no livro de ponto. É certo que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.”
- Gostaria de sublinhar 2 ou 3 aspetos que considero importante reter:

- A partilha de opiniões, materiais, experiências, desabafos.... que conseguimos concretizar com este projeto;

- A ajuda que essas opiniões, materiais, experiências, desabafos... deram a cada um de nós para alterar, reformular, iniciar, descobrir... práticas do nosso dia a dia profissional;

- A constatação de que os alunos percebem, reconhecem, sentem... e vivem a proximidade dos professores, a sua preocupação em os ajudar a progredir, a «caminhar», a ultrapassar dificuldades....individualizando, tanto quanto possível, um trabalho tanta vez inglório por motivos que todos conhecemos.

É, de facto, muito gratificante ler frases escritas pelos alunos, como aquelas que aqui vimos.

- “ ... às vezes nós é que não dialogamos o suficiente para verificarmos que, afinal, eles até reconhecem o nosso esforço, apreciam a nossa paciência, a nossa persistência, o facto de não desistirmos deles...”
- É bom perceber pelas respostas recolhidas que os alunos reconhecem o trabalho realizado pelos professores. O balanço não poderia ser melhor. Tal como vocês, considero que o reconhecimento do nosso trabalho pelos alunos é um dos fatores que mais motiva e contribui para a autoconfiança dos professores (penso que também é importante falarmos de motivação e da autoconfiança dos professores). Também considero que o professor terá de criar uma relação de confiança com os seus alunos, um clima de aula favorável ao processo ensino-aprendizagem. Um processo que não passará apenas pelo conhecimento científico ou pela pedagogia que o professor aplica, mas também pela relação afetiva que se conseguirá estabelecer entre professor/aluno. Não sei se haverá uma receita para gerir este universo tão subjetivo, o do campo dos afetos: é neste jogo permanente de atração /

repulsa que o nosso nível de motivação relativamente à aprendizagem (a dos alunos e a dos professores) vai baixando ou subindo e se vão construindo expectativas.

- As relações interpessoais, os contextos relacionais que se promovem e as empatias que se criam podem, acredito, fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso, entre o querer ir mais além ou deixarmo-nos ficar pela mediocridade, entre o “ir à luta” ou abandonarmo-nos ao fracasso, entre o ser gente ou apenas alguém que passa.”

Os resultados deste 3º inquérito representaram um acontecimento fulcral para o desenvolvimento profissional deste grupo de professores. O ver que, afinal, os alunos “gostavam” deles, fê-los sair da depressão e encarar o dia a dia da profissão com mais coragem e vontade de lutar pelos seus alunos.

“Seeing ourselves as students see us makes us aware of those actions and assumptions that either confirm or challenge existing power relationships in the classroom. They also help us check whether students take from our practice the meaning that we intend (Brookfield, 1995, p.30).”

De notar que, destes 30 alunos seleccionados, dois não conseguiram atingir o nível 3 final à disciplina representada no projeto de investigação, nem conseguiram transitar para o ano seguinte, respetivamente 6º e 8º anos, consequência do elevado número de níveis 1 e 2 que obtiveram à maioria das disciplinas.

4.13. 6ª SESSÃO PRESENCIAL – 4ª FASE DE PLANIFICAÇÃO ABERTA PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO

No dia 13 de julho de 2011, teve lugar a 6ª sessão presencial, transformada em sessão de formação, dinamizada pela professora doutora Maria Prazeres Casanova e cujo tema foi: “Tutoria entre Pares”. Os Objetivos delineados para a formação foram:

1. Conhecer formas de organização de tutoria: tutoria entre pares;
2. Identificar algumas atividades possíveis.

Os conteúdos escolhidos pela formadora foram:

1. Conceito de tutoria;
2. Tutoria entre pares;
3. Vantagens e desvantagens da tutoria entre pares;
4. Proposta de atividades.

Ficou decidido, com a formadora, que as tutorias entre pares seriam aplicadas, sempre que consideradas pertinentes, a partir do início do próximo ano letivo, mas, também, que a formadora se disponibilizaria a dinamizar um curso de formação sobre tutorias em geral no decorrer do ano para que as possamos ir aplicando da maneira mais correta e eficaz.

4.14. 7ª SESSÃO ONLINE – REFLEXÃO FINAL SOBRE TODO O PROJETO

No dia 19 de julho de 2011, os professores investigadores colocaram, no fórum, os seus diários críticos finais sobre todo o projeto (ANEXO II). A professora coordenadora do departamento tinha lá colocado, previamente, o seguinte guião com questões a serem respondidas nos diários:

QUESTÕES PARA OS DIÁRIOS CRÍTICOS FINAIS

1. O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-o a ser melhor professor? Sim ou não? Se sim, em quê?
2. Observou que as aprendizagens dos alunos beneficiaram, de algum modo, desta investigação-ação participativa? Se sim, em quê?
3. Como consequência deste trabalho colaborativo, que procedimentos/estratégias planeou mudar, nas suas aulas, para o próximo ano letivo?
4. Da experiência de funcionamento do Departamento este ano, o que gostaria que se mantivesse para o próximo ano letivo?
5. Quais os pontos fracos desta experiência ou o que poderia ter corrido melhor para si como professor e para os seus alunos?

4.15. 7ª SESSÃO PRESENCIAL – CONCLUSÕES FINAIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO E ALGUNS PLANOS PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO

No dia 19 de julho, com a presença da Professora Doutora Helena Salema, os professores investigadores leram em voz alta os seus respetivos diários e, juntamente com o seu “critical friend”, chegaram às conclusões seguintes:

CONCLUSÕES

Embora cada diário seja um texto muito pessoal e a experiência tenha sido única para cada professor, aplicando-a cada um ao seu estágio na carreira profissional, podemos, contudo, encontrar algumas categorias, nas respostas às 5 perguntas do guião dos diários:

O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-o a ser melhor professor? Sim ou não? Se sim, em quê?

8 categorias a partir dos registos :

1. O trabalho colaborativo aproximou os professores do projeto e fê-los levantar questões pertinentes às quais tentaram responder com a finalidade de ir ao encontro das necessidades e dos anseios de aprendizagem dos alunos. Em resumo, tornou-os professores mais reflexivos. Descobriram que são, afinal, eternos aprendizes;
2. Foi quebrado o sentimento de solidão que assola os professores, atualmente. Descobriram que não estão nesta “dura vida” sozinhos. Todos, no Departamento, sentem as mesmas dificuldades, têm os mesmos sonhos e pesadelos mas já não estão cada um a trabalhar para si mas, também, para todos. Além disso, o partilhar de ideias e experiências que resultaram nas aulas de alguns professores, pôde tornar mais fácil o trabalho de outros e vice-versa;
3. Algum reconhecimento explícito, por parte dos alunos, da dedicação dos professores, fez renascer nestes, algum do ânimo perdido e a esperança nesta geração tão difícil. E um professor com ânimo e esperança será, sempre, um melhor professor;

4. A partilha de ideias e materiais permitiu uma maior diversificação de sugestões de estratégias. Os professores aprenderam com as experiências dos seus pares;
5. A descoberta dos professores como investigadores, capazes de questionar as suas práticas e procurando, constantemente, o “feedback” dos seus alunos em relação ao modo como facilitam as suas aprendizagens, o que os levou a concluir que, afinal, não conheciam tão bem os sentimentos dos alunos como supunham;
6. A grande surpresa pedagógica da música erudita, principalmente clássica, como meio de acalmar as mentes frenéticas e hiperativas dos alunos, relaxá-los, libertando-lhes as mentes das tensões habituais e predispondo-as para o trabalho, ajudando-os a concentrar-se nas tarefas que lhes são propostas e, finalmente, como inspiração para escrita criativa em todas as línguas. Neste último caso, uma das professoras, no seu diário crítico final, afirma que o uso da música acompanhando tarefas em sala de aula ou como inspiração para o trabalho, resultou em que “as produções escritas e testes estavam ligeiramente mais elaborados, corretos e coerentes”;
7. A procura do “feedback” dos alunos levou a uma maior aproximação entre alunos e professores, melhorando, portanto, a relação pedagógica;
8. Os alunos demonstraram um pouco mais de motivação para as aulas, com a diversidade de materiais e estratégias utilizados pelos professores e com o fato de terem sentido que o professor se preocupava com as suas opiniões e dificuldades.

Observou que as aprendizagens dos alunos beneficiaram, de algum modo, desta investigação-ação participativa? Se sim, em quê?

8 categorias a partir dos registos:

1. Há estratégias que resultaram neste processo:
 - a) Tutorias entre pares, de um modo mais sistematizado e constante, como meio de dinamizar a solidariedade e entreajuda no seio da turma e como ajuda ao professor para a superação do problema da heterogeneidade do grupo/turma;
 - b) O uso frequente de “powerpoints” como o material de apoio pedagógico e didático eleito pela grande maioria dos alunos, não só como suporte de

apresentação dos conteúdos e motivação para a aula, mas, acima de tudo, como meio de sistematização e organização dos mesmos;

- c) O uso, sem preconceito, de manuais e cadernos de exercícios que, em vez de considerados enfadonhos pelos alunos como poderíamos supor, são dos materiais mais eleitos porque considerados dos que mais ajudam à sua aprendizagem;
 - d) A utilização da música erudita que, surpreendentemente, acalmou as turmas, aumentou a concentração dos alunos no cumprimento de tarefas e foi uma inspiração preciosa para a escrita criativa.
2. Através das respostas aos inquéritos, os alunos deram pistas para combater o seu desinteresse e a indisciplina nas aulas. Também tomando conhecimento das suas preferências e das suas dificuldades, puderam os participantes, em conjunto, aplicar estratégias e materiais que tornaram as aulas de Línguas mais motivadoras para os alunos e, conseqüentemente, para os professores;
 3. Os alunos gostaram de sentir que os professores, realmente, se esforçavam para entendê-los e ir ao encontro das suas necessidades e aspirações. Isto fê-los sentir-se mais envolvidos e incluídos no processo ensino-aprendizagem e mais predispostos para ele. Mas, acima de tudo, conseguiu-se algo importantíssimo: conseguiu-se, finalmente, a confiança dos alunos. Os alunos confiaram nos professores!
 4. Tal como a Professora doutora Helena Salema tinha proposto, os professores conseguiram ganhar os alunos através da perplexidade: perplexidade perante os inquéritos (os alunos nunca tinham percebido que os professores se interessavam pelas suas opiniões); perante a beleza de alguns materiais principalmente usados em “powerpoint” e, finalmente, a beleza de uma nova música que descobriram. A perplexidade foi, na verdade, uma curiosidade / motivação para as aulas;
 5. Em consequência dos factos apontados no ponto anterior, os professores perderam o medo de inovar, de experimentar novos materiais e novas estratégias ... perderam o medo do fracasso;
 6. Não tendo havido muito tempo para sentir grande melhoria nos conhecimentos científicos dos professores participantes, houve evolução no modo de os abordar, ou seja, no conhecimento pedagógico do conteúdo (Galvão, C. & Reis P.,2002);
 7. A partilha de ideias e materiais promoveu uma maior diversificação de atividades nas aulas, tornando-as mais dinâmicas e os alunos mais motivados;

8. Os professores sentiram-se reforçados pela cooperação e deram as aulas com mais ânimo, mais entusiasmo, mais motivação para a aula e professor motivado é um reforço na motivação dos alunos.

Como consequência deste trabalho colaborativo, que procedimentos/estratégias planeou mudar, nas suas aulas, para o próximo ano letivo?

8 categorias a partir dos registos:

1. Aplicação de novos materiais eficazes e de qualidade em que entre o fator “beleza que provoque perplexidade” – 5 professores;
2. Perda de medo de experimentar e inovar – 2 professores;
3. Redobrado esforço de adequação de materiais e estratégias às reações dos alunos;
4. Utilização de música erudita ou não, como suporte da aprendizagem e como criadora de ambiente calmo e de concentração – 5 professores;
5. Utilização privilegiada do “powerpoint” – 5 professores;
6. Mais otimismo e energia nas aulas – 3 professores;
7. Assumir da figura do professor investigador – 2 professores;
8. Aplicação de tutorias – 2 professores.

Da experiência de funcionamento do Departamento este ano, o que gostaria que se mantivesse para o próximo ano letivo?

4 categorias a partir dos registos:

1. Partilha e troca de ideias e materiais – 14 professores;
2. Continuação do fórum “online” – 3 professores;
3. Continuação da investigação das práticas – 1 professor *;
4. Melhor adequação das estratégias aos interesses dos alunos – 1 professor *.

*Estas respostas não são corretas. Fogem da categoria coletiva proposta pela pergunta e apontam para estratégias individuais.

Quais os pontos fracos desta experiência ou o que poderia ter corrido melhor para si como professor e para os seus alunos?

2 categorias a partir dos registos:

1. Sobrecarga de trabalho e cansaço no final do ano letivo – 3 professores
2. Fator tempo, dividido em duas subcategorias:
 - a) Falta de tempo para todas as tarefas dentro e fora da investigação – 7 professores;
 - b) Pouco tempo de duração da investigação para se ver resultados – 4 professores;
3. Não houve pontos fracos – 5 professores.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

Em resposta à dupla questão inicial da investigação: Será que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das aprendizagens? pode-se afirmar o seguinte:

CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:

Apesar de, como foi anteriormente afirmado, a investigação ter beneficiado de pouco tempo para se notar grandes evoluções nos professores, notou-se alguma melhoria na sua postura e no desempenho geral. A saber:

1. Os professores participantes (e eles eram a quase totalidade do Departamento de Línguas) descobriram a energia que sai de um verdadeiro trabalho colaborativo, trabalharam com mais ânimo, entreajudaram-se em vez de competirem ou de se olhar com desconfiança (mesmo em tempo de avaliação do seu desempenho), partilharam ideias, experiências e materiais e venceram o sentimento de solidão e desânimo e esta força conjunta criou neles maior gosto pelo seu trabalho. Professor que trabalha com gosto, trabalha melhor;
2. A maioria dos professores descobriu, pela primeira vez, a figura do professor reflexivo e investigador das suas práticas e perdeu o medo de rever os seus métodos e decisões;
3. Todos perderam, um pouco, o medo de inovar, já que a introdução, nas aulas, da música erudita, principalmente clássica, com uma população de alunos provenientes de classes muito desfavorecidas económica e culturalmente, aparecia como um grande risco para o sucesso das aulas, já tão difíceis de conduzir. Ao verem que o improvável, afinal, aconteceu, aumentou, nos professores, a coragem para experimentar e inovar;
4. A descoberta da música clássica como um aliado para a solução do problema principal da educação no momento: a agitação e a indisciplina nas aulas;

5. Os alunos confirmaram os materiais que melhor os ajudam no seu processo de aprendizagem. E os professores surpreenderam-se ao ver que os alunos, afinal, levavam a aprendizagem a sério: eles escolheram materiais como manuais e cadernos de exercícios, apreciaram a resolução de fichas gramaticais, pediram “powerpoints” com tabelas de informação sistematizada para melhor estudarem... Tudo isto a par de vídeos e de pesquisa na “net”. E os professores utilizaram, maioritariamente estes materiais e notaram uma pequena mas efetiva melhoria na atenção e no desempenho dos alunos;
6. Os professores aprenderam a utilizar, um pouco melhor, o recurso às tutorias entre pares e decidiram estender este conhecimento às restantes modalidades de tutoria;
7. Apesar de exaustos, os professores chegaram ao final do ano letivo contentes no seu Departamento e com vontade de experimentar “coisas novas” com os seus alunos (que, inesperadamente, os estimulavam) e de continuar, de mãos dadas nos próximos anos. Em sessão de Conselho Pedagógico ficou decidido que, não só o Departamento de Línguas manteria o fórum de discussão e partilha tão apreciado neste nosso projeto, mas esta experiência seria espalhada aos outros Departamentos Curriculares;

Pode-se, portanto, concluir que houve algum desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

1. Os alunos acalmaram-se com a música clássica, concentraram-se um pouco mais e obtiveram desempenhos e resultados ligeiramente superiores, principalmente na produção escrita que costuma ser de uma execução pobre;
2. Os horizontes de conhecimento dos alunos abriram-se perante nova música e a beleza dos materiais apresentados pelos professores;
3. A relação pedagógica entre professor e aluno melhorou com os alunos a reconhecerem a preocupação dos professores com as suas aprendizagens;
4. O estudo estatístico dos resultados das disciplinas no final do ano letivo revelou uma ligeira melhoria nas línguas no 2º ciclo, tendo o Inglês, em todo o 3º ciclo,

saído definitivamente, de entre as 3 disciplinas com maior insucesso, como aconteceu em anos letivos anteriores;

5. Dos alunos selecionados na parte final da investigação, só dois não conseguiram atingir as competências mínimas às disciplinas intervenientes.

Mais do que uma melhoria notável de resultados da aprendizagem, conseguiu-se uma maior predisposição dos alunos para a aprendizagem, pela perplexidade da novidade e pelo aumento de confiança no professor.

A investigação durou pouco tempo para as metas a que se propunha: resolver, pelo menos, três problemas gerais do ensino. Só se conseguiu aflorar os dois primeiros (nº 14 e 16). A parte final da investigação, coincidindo com o final do ano letivo, foi muito dura, com uma série de tarefas a cumprir, ao menos tempo que nos concentrávamos na investigação. Foram impostas, aos professores, muitas tarefas em muito pouco tempo. Para se obterem resultados visíveis, tanto na qualidade das aprendizagens dos alunos como na do profissionalismo dos professores, o tempo dedicado à investigação deveria ter sido mais longo. Mas ficaram abertos horizontes e delineados caminhos a percorrer e continuaremos a percorrê-los nos anos futuros. Como afirma Bell (1997, p.21): "Uma característica importante da pesquisa-ação é o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba."

"Continuarei a ter a ousadia de querer que aprendam e me ensinem a melhor maneira de o fazer".

(Manuela Domingos)

CAPÍTULO 6 - LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

A grande limitação desta investigação-Ação, reconhecida por todos os participantes, foi o tempo. Não só foi difícil encontrar espaço temporal para as sessões, consequência da enorme quantidade e diversidade de tarefas que cada professor tinha que cumprir, como a duração da investigação (de dezembro a julho) não permitiu que se colhessem mais efeitos ou, pelo menos, mais nítidos nas aprendizagens dos alunos. Como agravamento do fator falta de tempo, foi a impossibilidade de se começar a investigação logo no início do ano letivo, como consequência de vários constrangimentos:

- A colocação tardia dos professores contratados do Departamento (5);
- O pedido de reforma antecipada de uma professora do quadro, cujo deferimento aconteceu em outubro;
- Também por esta altura, outra professora do quadro não aguentou a pressão da intensidade do trabalho e da tensão nas aulas, apresentou atestado médico de longa duração, mas só foi substituída por uma professora contratada, em dezembro;
- Outra colega já arrastava uma situação clínica do foro emocional complicada e demorou a decidir se aderiria ao projeto, pois receava que o excesso de trabalho e a sua situação de fragilidade a impedissem de participar plenamente na investigação.

Com todos estes contratempos, a investigação só começou em dezembro. Houve, portanto e apenas, tempo para se vislumbrar a tão desejada “luz ao fundo do túnel” que, por vezes, brilhou bastante forte e foi uma aventura que todos os participantes, embora receosos ao início, acabam por recordar com prazer. E um pequeno prazer destes no dia a dia ansioso dos professores, é uma riqueza inestimável.

A segunda limitação foi que, sendo a investigação dirigida a uma população que continha todas as turmas dos dois ciclos (2º e 3º) do Agrupamento, faltou, por vezes, o “feedback” de uma ou outra turma, embora a opinião da esmagadora maioria dos alunos tivesse sido lida. Também tivemos que contar com as faltas esporádicas de alunos que, na altura da resposta aos inquéritos, não se encontravam na sala de aula. A amostra foi, portanto, inferior à população alvo da investigação. De acrescentar, igualmente, movimentações entre os participantes na investigação. Por altura da 2ª sessão presencial,

como já atrás referido, uma professora desistiu da investigação por razões de ordem familiar que lhe limitaram muito a disponibilidade para se dedicar a 100% à investigação. Em contrapartida, duas outras professoras que não aderiram, logo, ao projeto, pediram para entrar já a meio da investigação, o que foi aceite. Estas duas professoras elaboraram diário crítico final mas não o inicial, dado que os problemas a serem deles deduzidos já tinham sido selecionados. No meio desta movimentação, perdeu-se o “feedback” de algumas turmas. De qualquer modo, perante o universo dos dois ciclos, a quantidade de inquéritos respondidos pode considerar-se representativa da população de alunos da escola.

A terceira limitação poderá ter sido a falta de total sinceridade dos professores participantes, ao redigirem os diários finais. Poderão ter sucumbido ao “politicamente correto” e decidido que deveriam escrever “coisa bonitas”, já que, transformada em projeto de formação contínua, a investigação deu-lhes direito a receber créditos para a sua progressão na carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto. Porto Editora
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Alarcão, I. (2007). *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*. Conferência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. In *Sísifo/revista de Ciências da Educação*, nº 8, jan/abr 09.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). *O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. In *Sísifo/ revista de Ciências da Educação*, n.º 8 · jan/abr 09.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro D. (1996). *O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão*. In *Formação Reflexiva de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Anderson, H., Herr, K. & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press, Inc.
- Arends, R., 1995. *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barreto, S. & Silva, C. (2004) .**Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a dia**. Blumenau.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa. Gradiva
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London. The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L.(1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York. Teachers College Press,

- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Maia. Círculo de Leitores.
- Day, C. (1993). *Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Organização de Estrela, A. & Nóvoa, A..Porto. Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora
- Ducourneau, G. (1984). *Introdução à Musicoterapia*. São Paulo: Manole,. (Música)
- Esteve, J.(1995).*Mudanças Sociais e Função Docente*. In *Profissão Professor*, organização de António Nóvoa. Porto. Porto Editora.
- Estevão, V. *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia. (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2002). Introdução. In M. T. Estrela & A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Porto. Porto Editora
- Faria, M. N. (). *A música, fator importante na aprendizagem*. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.
- Fonseca, E. (2007). *A Nova Educação do Caráter: Teoria, Metodologia e os Desafios no Contexto da Educação Pública Portuguesa*. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa
- Frada, João (1991). *Novo Guia Prático para pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos científicos e organização de currículos*. Edições CLINFONTUR CLIN. MED. Lda. Serpa.
- Freire, P. e Shor, I. *APedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. London: MacMillan, 1987.
- Gainza, V. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo. Summus.
- Gainza, V. (1988). *Canten Señores Cantores*. Buenos Aires. Ricordi Americana
- Galvão, C. & Reis, P. (2002). *Um Olhar sobre o Conhecimento profissional dos Professores: o Estágio de Sofia*. Revista de Educação, XI (2), 165-178.

- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: the multiple intelligences*. New York. Basic Book Inc. Publishers.
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão*. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* · n.º 8, jan/abr 09
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Porto. Mc Graw-Hill.
- Lewin, K, in Pereira, J. & Zeichner, K.. (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte. Autêntica Editora
- Ludwig, A. (2009). *Fundamentos e Prática de Metodologia Científica*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8 · jan/abr 09.
- Ostrander, L. e Schoeder, L (1978). *Superaprendizagem pela sugestologia*. Rio de Janeiro. Record.
- Pereira, J. & Zeichner, K.(2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte. Autêntica Editora
- Pérez, Juan Fernando (2009) . *Coaching para Docentes: motivar para o sucesso*. Porto. Porto Editora.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. (1996). *As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão*. In *Formação Reflexiva de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Salema, M. H. (2005). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa. Texto Editora
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York. Basic Books.
- Snyders, G. (1994). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. São Paulo. Cortez. ed.
- Stefani, G. (1976). *Introduzione alla Semiotica della Musica*. Palermo. Sellerio.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Morgado, J. , Forte, A. & Almeida, T. (2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso*. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8 · jan/abr 09.
- Vilafanha, R. (2004). *A Importância da Música na Formação e Educação da Humanidade*. In Boletim I “Ecos da Verdi” da Filarmónica Verdi Cambrense.

- Zeichner, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v.34, maio/jun. 1983, p. 3-9.
- Zeichner, K. M. (2000). *Teacher research as professional development*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education.

LINKS

- Ferreira, R. E. (2008). *A música na sala de aula*. São Paulo. Disponível em:
<<http://www.palavracantada.com.br/final/index.aspx>>.
- Santos, J.& Puluk, I. (1998). *Proposições para o ensino da língua estrangeira por meio de músicas*. UFSC. Disponível em:
<www.apario.com.br/index/boletim38/IIIunterrichtspraxis1MusikimDeutschunterricht.pdf>
- <http://www.webartigos.com/articles/66290/1/O-ENSINO-DA-LINGUA-INGLESA-ATRAVES-DAS-MUSICAS-E-DAS-TECNOLOGIAS/pagina1.html#ixzz1XNT1KT5c>
- <http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=5042&ReturnCatID=763>
- <http://educador.brasilescola.com/orientacoes/musica-educacao.htm>
- http://www.eaprender.com.br/tiki-smartpages_view.php?pageId=942
- <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>
- http://www.leplaisirdapprendre.com/docs/approches_pedagogiques_chanson.pdf
- <http://www.lepointdufle.net/chansons.htm>
- <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/p-14237-Alizee.htm?artiste=12>
- <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/p-14241-Musique.htm>
- <http://www.mindmeister.com/maps/show/23760404>
- <http://www.newscientist.com/article.ns?id=dn930>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Georgi_Lozanov
- <http://www.rava-reny.com>
- CAVALCANTE, R. *Música na cabeça*. In: www.habro.com.br.
- <http://www.celta-course.com/songs.html>
- <http://www.musicalenglishlessons.org/>
- <http://www.letslets.com/>
- <http://www.britishcouncil.org/kids-songs.htm>
- <http://www.supersimplesongs.com/>

- <http://www.learnenglish-a-z.com/learn-english-songs.html>
- <http://www.webartigos.com/articles/1614/1/Musica-E-Educacao/pagina1.html>
- <http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>

ANEXO I

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, pontos 1 e 2 do Artigo 43º :

Articulação e gestão curricular

1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

2 — A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Elias Garcia - Sobreda, Artigo 48º.

Competências

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei, aos Departamentos Curriculares compete:

- a) Planificar e adequar à realidade da escola/agrupamento a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- b) Coordenar as atividades pedagógicas no domínio da implementação dos planos curriculares, bem como de outras atividades educativas;
- c) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;

[...]

- e) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- f) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função das especificidades dos alunos;

- g) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação, nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- h) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- i) Colaborar na definição de competências essenciais, bem como na elaboração de provas aferidas, no quadro do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico;
- j) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- k) Promover debates, seminários, encontros ou outras ações no âmbito da formação contínua;

[...]

- o) Proceder à análise dos resultados dos alunos no final de cada período, apresentando propostas para superar as dificuldades de aprendizagem identificadas;

[...]

- r) Elaborar os estudos e ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular, processos e critérios de avaliação de docentes e discentes;
- s) Definir e uniformizar critérios de avaliação;

Artigo 51º

Competências do coordenador de departamento

Compete ao coordenador do departamento curricular:

- a) Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes do departamento;
 - b) Acompanhar e orientar a atividade profissional dos mesmos, especialmente no período probatório;
- [...]
- e) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento;

- f) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do Agrupamento;

[...]

- i) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento;

- j) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

[...]

- l) Assegurar a participação do departamento curricular na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e do plano anual de atividades do agrupamento;

[...]

- n) Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os docentes menos experientes;

- o) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos docentes;

- p) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento curricular;

- q) Assegurar a participação do departamento curricular na análise e crítica da orientação pedagógica;

[...]

- s) Organizar as tarefas coletivas do departamento;

[...]

- u) Presidir às reuniões do departamento curricular.

Regimento do Departamento Curricular de Línguas, Capítulo I:

Disposições gerais

Artigo 1.º

(Definição)

O Departamento Curricular de Línguas do Agrupamento de Escolas de Elias Garcia adiante designado Departamento é uma estrutura de coordenação e supervisão pedagógica que colabora com o Conselho Pedagógico e com o Órgão de Gestão, assegurando a articulação curricular e a coordenação pedagógica promovendo a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos.

Artigo 2.º

(Composição)

O Departamento é constituído pelos docentes que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Francês dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, integrados nas Secções de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.

Artigo 3.º

(Coordenação)

1 – A coordenação do Departamento é assegurada, sempre que possível, por um professor, pertencendo ao quadro da Escola, designado pelo Diretor de entre os professores das Secções que integram o Departamento Curricular.

2 – O Coordenador do Departamento Curricular é por inerência Coordenador da Secção que integra.

3 – O Coordenador do Departamento Curricular exerce um mandato com a duração de quatro anos.

4 – O Coordenador representa o Departamento no Conselho Pedagógico.

5 – O Coordenador do Departamento é coadjuvado pelo Coordenador da outra Secção.

Artigo 4.º

(Competências do Coordenador)

As competências do Coordenador do Departamento Curricular são as que constam do Decreto-Lei nº 15/2007 (capítulo II, artigo 5, nº 2), sem prejuízo das que se encontravam estabelecidas no Decreto Regulamentar 10/99 (artigo 5, nº2), do Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho do Ministério da Educação e do Regulamento Interno da Escola.

1 – Cabe ao coordenador do Departamento:

- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas. áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
- b) Acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;

[...]

- e) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento;
- f) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do Agrupamento;

[...]

- h) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- i) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento;
- j) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

[...]

- n) Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os docentes menos experientes;

[...]

ANEXO II

(DIÁRIOS INICIAIS)

PROFESSOR A

- 1- No exercício diário das minhas práticas letivas, há a salientar algumas situações que, nem sempre (muitas vezes, melhor dizendo), consigo ultrapassar e que contribuem bastante para me sentir angustiada como professora que vai para as suas aulas passar conhecimentos aos seus alunos e que, sempre que tal não é conseguido com sucesso, me fazem igualmente sentir desmotivada.

Muitas vezes, sinto falta de interesse, de motivação e até de uma certa recusa (ou mesmo “rejeição”), especialmente nas aulas de Língua Estrangeira (Inglês), por parte de alguns alunos.

Por outro lado, sente-se que os alunos nem sempre se esforçam por superar as suas dificuldades e, ao mais ligeiro problema, desistem e nem sequer procuram esclarecer as suas dúvidas. Não procuram, não pretendem transpor “a barreira” que surge. Pura e simplesmente, desistem!

De salientar que, nem sempre existe um clima propício para o exercício da prática letiva, uma vez que me deparo com turmas com um número exagerado de alunos que, muitas vezes, revelam comportamentos desajustados.

- 2- No presente ano letivo, leciono Língua Portuguesa em duas turmas e Língua Inglesa numa turma (2ºciclo). Há, portanto, uma considerável predominância da minha prática letiva em língua materna (10 horas) relativamente ao ensino de língua estrangeira (3 horas). No que respeita à primeira, as maiores dificuldades concretas com que me deparo com esta faixa etária, são essencialmente o não saber ler (há alunos que ainda soletram), o que conduz ao não conseguir interpretar qualquer espécie de enunciado o que, como é óbvio, se vai também refletir, em virtude da sua transdisciplinaridade, em todo o seu currículo. Verifico também grandes problemas a nível da produção escrita, onde se detetam os mais variados tipos de erros de ortografia. A salientar que, por vezes, se torna completamente impossível decifrar algumas caligrafias... .Relativamente ao Funcionamento da Língua, a maior parte dos alunos não revela possuir pré-requisitos que lhes permita distinguir as classes de palavras, tempos verbais, etc.

Todos estes fatores aliados à falta de concentração, de estudo e a alguns comportamentos desajustados à sala de aula, ao elevado número de alunos por turma, faz com que muitos sintam dificuldades em esclarecer as suas dúvidas e superar as dificuldades sentidas. Assim, não sentem motivação e desistem muito facilmente. É muito frequente ouvir as frases: “ Não consigo!”, “Não sou capaz!”, “Não tenho imaginação!”.

No que respeita à disciplina de Língua Inglesa, tenho a sorte de conseguir bastante sucesso com a turma que me foi atribuída. Esta, apesar de numerosa não apresenta problemas comportamentais e não revela a existência de pré-requisitos. No entanto, os problemas não costumam ser muito diferentes do que mencionei acima e, lecionar uma língua estrangeira em turmas em que impera o desinteresse, a apatia e dificuldades em motivar os alunos para a aprendizagem de uma língua que estes rejeitam, à partida (mesmo recorrendo a estratégias diversificadas) torna-se uma tarefa desmotivante e difícil de enfrentar. Sinto igualmente frustrante quando os alunos se recusam a interagir oralmente. Também considero que o número de horas é reduzido e insuficiente para a prática letiva desta disciplina.

- 3- Desde há alguns anos que, na prática da minha atividade letiva, faço uso de todos os meios audio-visuais que a escola e a minha apetência me podem proporcionar. Os alunos têm mostrado uma maior adesão e entusiasmo em relação aos processos que usava anteriormente, antes do uso frequente das novas tecnologias. Apesar de conseguir uma participação mais ativa nas aulas, não posso deixar de continuar a lamentar o número desmedido e excessivo de alunos por turma que não permite uma maior interatividade por parte dos alunos. Sempre que a estas dificuldades se vêm adicionar elementos conflituosos que não sabem ter um comportamento adequado dentro de uma sala de aula e, não respeitando minimamente as regras estabelecidas para um saudável bem-estar, sinto que acabo por não conseguir grande parte do sucesso pretendido com os materiais que lhes tenho proporcionado dentro da sala de aula. Assim, os fatores que aponteí prejudicam, em grande escala, o que tenho pretendido transmitir com o uso das tecnologias aplicadas nas mais diversificadas atividades.

PROFESSOR B

4. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.

A desmotivação que por vezes assume o comando é breve e prende-se, sobretudo, com o facto de o trabalho de uma aula depender de uma tarefa enviada para casa e que não é realizada. Creio que é mais uma frustração que “desmotivação”. A maioria dos alunos não consegue depender de seu esforço pessoal para aprender. O não cumprimento de tarefas e a desresponsabilização ocorrem, penso eu, com demasiada frequência.

Não vivencio situações de violência e indisciplina mas se contactasse com elas seriam, certamente, fatores de desmotivação.

5. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?

Antes de mais uma dificuldade que me transcende: a dificuldade “genética” que os alunos identificam (a minha mãe nunca soube inglês...); outra dificuldade que vivencio quase diariamente tem a ver com a necessidade constante de motivar os alunos para a aprendizagem – é um trabalho que tenho de fazer de forma cada vez mais consciente pois o prazer “natural” de aprender o inglês quase não se verifica.

No entanto, e apesar das dificuldades identificadas serem de extrema importância no quotidiano, identifico como dificuldade de fundo à aprendizagem a não realização de um trabalho individual de sistematização de conhecimentos – quer pela não realização de trabalhos de casa, quer pela não revisão dos conteúdos trabalhados em aula.

6. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

Uma característica pessoal que, por vezes, se manifesta como limitação e que tem a ver com o envolvimento emocional com os alunos com quem vou trabalhando. Estou permanentemente alerta para que as relações estabelecidas não excedam as profissionais.

PROFESSOR C

1.

- a) Angustia-me o facto de que uma minoria de alunos impeça, impunemente, o resto, de aprender, criando, até, entre alunos, ambientes de terror que transformam o que deveria ser uma casa de aprendizagem da vida, num antro de violência e marginalidade;
- b) Perturba-me a sistemática entrada das turmas nas salas de aula em turbulência e a demora, quase recusa, em acalmarem para que o professor possa dar início à aula. Há um total desrespeito e indiferença pela presença do professor em sala de aula;
- c) Angustia-me que, em qualquer sítio da escola, a presença de um professor seja de tal modo insignificante e “invisível”, que os alunos não se inibem de dizer ou fazer o que lhes apetece, mesmo infringindo o Regulamento Interno da Escola, na presença de qualquer professor, até um elemento da gestão.;
- d) Revolta-me o facto de ver bons profissionais do ensino a ser enxovalhados por encarregados de educação que se permitem fazer comentários e emitir juízos e ameaças, embora desconheçam e nem se esforçam por conhecer o comportamento dos seus educandos na escola, nem têm qualquer noção do que é a gestão de uma sala de aula ou estratégias de aprendizagem.

2. Não enfrento dificuldades de didática da Língua. Enfrento, simplesmente, uma recusa geral dos alunos a aprender e a sua incapacidade em seguir um raciocínio. Há uma inexistência geral de percurso cognitivo nos alunos. Os alunos não têm qualquer noção de como se pensa determinada determinada situação nem qual é o seu próprio modo de pensar. Qualquer noção de metacognição é inexistente.

3. Gostaria de conseguir mais facilmente convencer os meus alunos a confiar em mim, respeitar a minha presença como autoridade na escola e respeitar-se uns aos outros como parceiros de aprendizagem. Gostaria de convencê-los mais facilmente a assumir um comportamento correto em todas as atividades escolares.

PROFESSOR D

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.

- Alunos perturbadores não serem punidos pelas suas atitudes;
- A existência de turmas muito grandes;
- Alunos que estão completamente desmotivados para o que se passa na aula, que não se interessam por nenhuma atividade, nem realizam qualquer atividade, que simplesmente se recusam a participar, mesmo quando **tento** “fazer o pino”;
- Alunos que não cumprem com os trabalhos que solicito.

2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?

O que mais me preocupa é o facto de não conseguir, de forma efetiva, levar a cabo atividades de diálogo ou qualquer outra interação oral entre pares devido ao elevado número de alunos por turma (indicado no 1º ponto).

Outra dificuldade é a elevada importância que é dada à gramática. Para mim, o mais difícil é contextualizar este aspeto de forma a parecer natural a sua existência naquele determinado tema ou situação comunicativa.

3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

Limitações:

- A falta de tempo é uma grande limitação;
- O número de alunos por turma é outra grande limitação;
- A falta de empenho e de interesse por parte dos Encarregados de Educação na formação dos seus educandos. (revelada nas comunicações que se fazem via caderneta e que tarde ou nunca são assinadas);

- Cada vez mais somos bombardeados com pedidos de elaboração de relatórios: relatórios no âmbito da Direção de Turma, relatórios de referenciação para a CPCJ, para o Centro de Saúde, para o Psicólogo Escolar, para o PESS... entre outros, a quem a Escola recorre, no caso da existência de alunos que evidenciem alguma problemática.

Gostava de ser mais eficaz no controlo do barulho de fundo que existe nas aulas;

Seria excelente ter um laboratório de línguas onde os alunos pudessem aperfeiçoar a sua oralidade.

Seria excelente que esse laboratório funcionasse em simultâneo com os tempos letivos em que a disciplina estivesse a ser lecionada.

Gostaria que as tarefas atribuídas aos professores e que não dizem diretamente respeito à preparação de aulas, de atividades lúdicas no âmbito da disciplina ou ACND e de outras atividades dirigidas aos alunos fossem grandemente reduzidas.

PROFESSOR E

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.

O total desinteresse dos alunos pelo que os rodeia. Tudo o que se lhes propõe, é recebido com enfado. Se é a leitura individualizada, é porque é “chato”; se é a gramática é porque é muito difícil. Uso de dicionário, nem pensar! São todos muito espertos e o colega do lado é um bom dicionário “online”.

2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?

Tenho dias que creio não acertar em nada do que proponho nas aulas. Seja qual for a tática, parece não resultar.

3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

A motivação dos alunos de nono ano parece ser um objetivo inatingível. A sua constante postura de desinteresse pelos temas abordados, pelas planificações elaboradas.

Ainda assim, tendo questionado os alunos acerca do decorrer das aulas, eles consideram que as mesmas estão dentro do “normal” tendo uns pedido para incidir mais na leitura e compreensão de textos e outros para incidir na gramática.

Por isso, estou completamente perdida no que devo alterar.

PROFESSOR F

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.
 - Comportamentos e/ou atitudes incorretas por parte dos alunos;
 - Falta de empenhamento;
 - falta de responsabilidade;

2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?
 - Motivação para aprendizagem de uma língua estrangeira que desperta cada vez menos interesse aos alunos

3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?
 - Falta de tempo para preparação/pesquisa de materiais mais motivantes

PROFESSOR G

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.

Como em todos os anos, aquilo que mais me angustia, como profissional docente, é o facto de termos de lidar com muita papelada, sobretudo em alturas como o final de cada período letivo. Não é que essa papelada não seja necessária, porque o é de facto, não só para nós nos organizarmos como professores, como para a organização e gestão da Escola onde lecionamos. Todavia, acaba por se perder um pouco daquilo que é realmente importante: ensinar os alunos de forma aliciante e fazê-los sentir mais motivados para as aprendizagens.

Por vezes sinto-me perdida no meio de tantos papéis (ainda por cima sendo Diretora de Turma e tendo 5 turmas de 5º ano) e penso que o que deveras importa, é o termos tempo para organizarmos os nossos materiais e tentar utilizar formas de tornar as aulas mais dinâmicas para que alunos com bastantes dificuldades na língua estrangeira, superem as lacunas observadas.

2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?

Penso que na prática, o que se torna de mais difícil compreensão na aprendizagem de uma nova língua, é quando se introduz a gramática. A utilização correta do verbo e do determinante possessivo na estruturação frásica, quer na elaboração de frases, quer na resposta ou ao fazer uma pergunta, não é de fácil compreensão dos alunos. É claro que há alunos que “apanham” facilmente as regras de aplicação, mas há aqueles que não conseguem e acabam manifestar dificuldades na Língua pelos anos seguintes.

Outra das situações com que me tenho deparado, é o facto de indicar alunos para aulas de apoio fora da sala de aula, e estes alunos não usufruírem do mesmo por falta de horários na escola. É uma situação que não se compreende muito bem, pois se não há horários na escola, não se podem mais?! Com tantos professores no desemprego, admite-se deixar alunos sem apoio e com tantas dificuldades ao ponto

de ficarem com nível 2 no final de cada período?! Possivelmente esta dificuldade não está diretamente ligada à didática da língua, mas fica o meu desabafo! Sorry!!

3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

Sinto que uma das limitações que tenho é, de facto, a falta de tempo que tenho para tantos conteúdos a lecionar e o sentimento de que parece que dou algumas matérias um pouco a correr. Provavelmente, se tivéssemos mais uma horinha por semana no nosso horário, nas turmas de 5º ano resolveria essa situação, até porque essas limitações prendem-se mais em aulas de 45 minutos, em que o tempo passa a correr e quando a aula está interessante, toca para a saída.

Ou então, possivelmente poderia ser mais organizada, mas depois deparo-me com turmas com ritmos diferentes de trabalho.

Também tenho turmas que variam nos comportamentos: umas que têm alunos que constantemente prejudicam o bom funcionamento das aulas e isso também prejudica a aprendizagem daqueles que por si só têm dificuldades.

No entanto considero que na carreira que escolhi tenho tido algum sucesso, até porque invisto dinamismo nas minhas aulas e tento torná-las interessantes. Todavia, não era mau termos aquela horinha a mais porque tira-se “mais sumo” duma aula de 90 minutos do que de 45 minutos.

PROFESSOR H

- **Desinteresse relativamente à língua e cultura francesa:**
 - Aprendizagem do Inglês no 1º, 2º e 3º ciclo / aprendizagem do Francês no 3º ciclo;
 - Uma sociedade dita inclusiva e pluricultural, onde os media veiculam sobretudo a cultura anglo-americana;
 - Os comentários de alguns alunos, por vezes, na primeira aula de iniciação: “Eu não percebo nada de Francês”; “ Isto é assim!? Os franceses são mesmo estúpidos!”; “ Mais tarde, eu não vou precisar de falar Francês”, ...

- **Difícil gestão do programa de 9º ano com os seguintes constrangimentos:**
 - Apenas um bloco de noventa minutos por semana;
 - Um programa extenso, com grau de dificuldade muito superior aos níveis 1 e 2;
 - Trabalhar e avaliar todas as competências de comunicação, nomeadamente a expressão oral (ver ponto seguinte);
 - Introduzir atividades que vão ao encontro do Plano Anual de Atividades.

- **Dificuldade em avaliar a produção oral, dentro do contexto que se segue:**
 - Raros alunos intervêm de forma espontânea;
 - Turmas com 28 alunos;
 - Promoção de trabalho de pares em simulação de situações de comunicação ou produção de pequenos diálogos - uma tarefa complexa, por vezes conducente à indisciplina:
 - os alunos necessitam de tempo para se preparar: habitualmente preferem primeiro elaborar um texto por escrito;

- os pares intervenientes , nem sempre revelam preparação efetiva (querem ler os apontamentos, manifestam vontade em realizar a tarefa na aula seguinte);
- durante a fase de observação/ avaliação, os pares não intervenientes fazem barulho, continuam a conversar sob o pretexto de estarem a treinar, mesmo depois das regras estabelecidas.

○ **Interdisciplinaridade - dificuldade em articular atividades com outras disciplinas, nos Conselhos de Turma:**

- Sobrecarga de tarefas burocráticas visando a operacionalização das orientações ministeriais e legislação em vigor;
- A sobrecarga anteriormente referida reflete-se, particularmente, nos Conselhos de Turma – espaço mais apropriado para articular atividades de forma interdisciplinar;
- Apesar das orientações no sentido de articular, se os professores nos Conselhos de Turma não corresponderem, os projetos não se concretizarão.
- Desconhecimento dos conteúdos lecionados por outras disciplinas no sentido de encontrar pontos de contacto entre as mesmas.

PROFESSOR I

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.
2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?
3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

1.

Algumas das questões que enquanto docente mais me afligem na minha prática diária prendem-se com:

- o pouco investimento revelado pelos alunos nas suas atividades diárias, seja em contexto de sala de aula, seja em contexto extra-aula de aprofundamento e apresentação cuidada dos seus trabalhos;
- o pouco interesse manifestado perante as questões do dia a dia, relacionadas com a vida e a realidade que os rodeia, em geral, e aspetos relacionadas com o ensino, em particular;
- a pouca curiosidade que revelam perante questões da atualidade

Como se poderá resolver / solucionar ou atenuar esta aparente apatia da maioria dos alunos que em nada contribui para o seu sucesso educativo e para a sua formação enquanto cidadãos ativos, participativos, empenhados e colaborativos?

Outro aspeto que é para mim preocupante relaciona-se com o barulho extremo que se faz sentir na maior parte das vezes dentro e fora dos pavilhões e dentro e fora das salas de aula, o que conduz a que todos, professores, alunos e funcionários, falem cada vez mais alto. Esta “poluição sonora” é preocupante, na medida em que inviabiliza a criação de espaços de trabalho calmos e tranquilos, conducentes a climas de aprendizagem profícuos.

2.

Ao nível da didática das disciplinas que leciono gostaria de apostar numa integração das tecnologias de informação e comunicação na didática das línguas, questionando as boas e menos boas implicações que essa abordagem e essa integração poderão trazer para a aprendizagem das línguas.

3.

Apesar de algum investimento que tenho feito através nomeadamente da leitura e consulta de literatura na área, uma das minhas limitações prende-se com os meus poucos conhecimentos ao nível da psicologia infantil e juvenil. Julgo que esta é uma área que, por um lado, muito pode ajudar na resolução de situações problemáticas e de conflito entre pares e entre jovens/crianças e adultos e, por outro lado, poderá contribuir para perceber a forma de estar, de ser, de reagir, de se envolver na aprendizagem dos nossos alunos.

PROFESSOR J

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.
 - **Os alunos chegarem ao 7º, 8º ou 9º ano sem saber ler, escrever, falar, isto é “0”, a desmotivação é enorme para o aluno, que acha que nunca vai conseguir aprender Inglês. Para o professor a frustração é ainda maior. Como ajudar estes alunos a recuperar? (sem os sobrecarregar com trabalho, porque aí é que não se consegue mesmo)**
2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?
 - **A expressão oral , isto é : Falar toda a aula em Inglês, de forma suave, sem ter que expressar-me a “gritar”.**
3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?
 - **Não me conseguir fazer ouvir por todos ao mesmo tempo e por isso ter que repetir o que digo vezes sem conta. (Se não o fizer os alunos dizem logo que estou stressada....ou mal disposta, O que me irrita solenemente....., pois geralmente não é o caso)**

PROFESSOR K

- 1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.**

Sinto-me um pouco desmotivada pelo facto dos alunos, de uma maneira geral, não sentirem utilidade numa língua estrangeira como o Francês; é algo que está distante deles, uma língua que nunca utilizam e, como tal, é um fator de desmotivação logo à partida.

Por outro lado, preocupa-me o facto dos alunos não estarem muito abertos a ouvir/dialogar em Francês. Ainda este ano quando comecei a falar em Francês na minha aula de oitavo ano, (tendo o cuidado de falar pausadamente, de utilizar vocabulário simples, de gesticular para facilitar a compreensão), fui logo “travada” com a expressão: “A Stora fale em Português que nos não percebemos nada de Francês”.

Os alunos cansam-se rapidamente das estratégias que apresentamos. Por vezes gostava de insistir na oralidade mas, se demoro um pouco mais, os alunos começam a dispersar-se, a conversar e não consolidam as aprendizagens.

Também me angustia o facto dos alunos não quererem memorizar conteúdos. Mas a realidade é que há muitos alunos que, no nono ano, não sabem o verbo avoir (por mais que o tenhamos trabalhado, desde o sétimo ano).

- 2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?**

- 3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?**

Gostava de adquirir estratégias para manter os alunos interessados na oralidade e não só, curiosos relativamente ao conhecimento de uma nova língua e que os levassem a fixar por mais tempo vocabulário e estruturas gramaticais.

PROFESSOR L

1. Quais os factos ou situações que, no exercício diário das suas práticas, mais o têm feito sentir-se desmotivado e, mesmo, angustiado como professor? Relate situações concretas.

O facto diário mais marcante, no exercício das minhas práticas, como professora do 2º ciclo prende-se com o problema da indisciplina que associado ao gosto de ensinar impossibilita que essa aula tenha um fio condutor caracterizado por um princípio, meio e fim, pode colocar em causa o processo ensino/aprendizagem.

Factos concretos:

- entrada tardia na sala de aula, por parte de alguns alunos;
- postura desadequada para uma sala de aula;
- ausência de regras ;
- desrespeito pela figura do professor;
- intervenções inoportunas(questionar coisas óbvias, como por exemplo- “Escrevo a lápis os a caneta?”

2. Quais as dificuldades concretas que enfrenta na didática da língua que leciona e que considera de resolução prioritária/urgente?

A inexistência de um laboratório de línguas;

O reduzido número de horas semanais;

3. Quais as limitações que sente ter como professor e que gostaria de ultrapassar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos? Quais as suas práticas que gostaria de mudar?

A complexidade burocrática é a limitação, e o que gostaria de mudar era o tempo não letivo atribuído para certas funções desligadas da prática pedagógica, e que deveria ser para a preparação das aulas, o que seria relevante para a melhoria das aprendizagens dos meus alunos.

1- As situações que no exercício diário nos têm feito sentir desmotivadas é a falta de interesse, de empenho e motivação, comportamento inadequado dentro da sala de aula tanto com os colegas como com os professores, a falta de hábitos de trabalho e de estudo.

2- As dificuldades concretas com que nos deparamos ao nível da didática da Língua Portuguesa são: a leitura, erros ortográficos, péssima caligrafia, falta de concentração na leitura de questões apresentadas, levando-os a responder sem ler antecipadamente e fraca autonomia na participação.

3- De acordo com as atividades diversificadas e os meios audio-visuais aplicados, consideramos que não existem limitações por nós a ultrapassar. Achamos que o facto de as turmas serem demasiado grandes e terem alunos de certa forma conflituosos, bem como a falta de regras do saber-estar dentro da sala de aula, consideramos estes fatores prejudiciais para o sucesso do uso das mesmas.

ANEXO III

(Diários Finais)

PROFESSOR A

1- O Departamento de Línguas, ao longo dos anos em que leciono neste estabelecimento de ensino, tem revelado um funcionamento colaborativo e cooperativo muito especial. Conseguiu, durante este ano letivo, culminar numa experiência nunca antes vivida pelos elementos do nosso Departamento e que colaboram no Projeto concebido pela Manuela Lopes, a nossa Coordenadora

No princípio, achei que iria ter um acréscimo de trabalho e não imaginei que me viria a ligar e a envolver desta maneira. Foi a medo que me comprometi a participar. Agora consigo afirmar que toda esta dinâmica e modo de trabalhar foi bastante positivo e gratificante. Esta colaboração, cooperação e interajuda aproximou-nos mais, fez-nos levantar questões muito pertinentes e que demos seguimento para ir de encontro ao gosto dos alunos. Estes deram-nos as pistas para tentar combater a indisciplina, modificando as estratégias que tornaram as nossas aulas mais motivadoras e interessantes para os mesmos. Ao seguir todos os passos que se foram planeando, não tenho dúvidas em afirmar que isso me ajudou a ser uma melhor professora. Quando digo "melhor professora", não me refiro aos meus conhecimentos científicos, mas ao modo como os passei a abordar, ou seja, ouvindo os intervenientes deste processo. Na verdade, os alunos são o nosso público alvo. Porque não **questioná-los, para saber como é que eles preferem estar nas** nossas aulas? Se conseguirmos ir ao encontro deles e, se ambas as partes colaborarem no processo, tudo se vai tornando mais aliciante. Toda a gente gosta de ser ouvida! Ser ignorado é frustrante...

2-Os alunos gostaram de sentir que os professores estavam muito interessados em querer entender o que eles mais gostavam, o que melhor lhes conseguia prender a atenção a fim de melhorar a aquisição e aplicação dos conteúdos programáticos. Os inquiridos a que responderam livre e anonimamente, ofereceu-lhes uma nova ferramenta onde podiam expor as suas preferências. E o que eles pediram, foi feito. Foi feito, porque foi muito fácil, simples e exequível!!! **Eles perceberam que foram envolvidos e que nós nos envolvemos. Isto dá sempre casamento!!!**

Que mais se pode acrescentar? Está tudo dito...

3-Pensando já no ano letivo que se aproxima a passos largos (quando ainda andamos por aqui e não vemos o fim às coisas em que nos metemos ou... em que nos meteram), vou, sem sombra de dúvida, manter os procedimentos e estratégias que conseguimos desenvolver aqui neste projeto do Departamento. Agora, com mais experiência, com mais rigor, com mais certezas e ... sem medos ou dúvidas. Se resultou, vai resultar cada vez melhor, porque eu também aprendi muita coisa nova e vou limar algumas arestas que se foram revelando ao longo da aplicação de todos os materiais que construímos e partilhámos. Gostei muito de trabalhar com a minha gente! Quero mais e, se possível, melhor...

4- Gostaria, como já disse, que esta dinâmica se mantivesse. O nosso trabalho é mais reconfortante, sempre que há partilha, sempre que sentimos que não andamos nisto sozinhos e que todos acabamos por sentir os mesmos pesadelos e sonhos. Sentir-nos-emos solidários e que cada um de nós está a trabalhar para si próprio e para os outros elementos do Departamento. Muita partilha, mas entre todos e sem tentativas de ficar sentado, à espera que algo surja de qualquer lado... Já somos crescidos e responsáveis...

Gostei muito, mesmo muito, de participar no fórum. Gostaria que nos autorizassem a continuar, escolhendo assuntos que nos estejam a preocupar/dar muito prazer e dos quais não temos tempo de falar nas reuniões, pelo receio de não se conseguir cumprir uma ordem de trabalhos muito extensa.

5-A parte final foi a mais penosa. Havia que dar muito mais atenção a dois ou três alunos com sérias dificuldades. E as turmas eram tão grandes e os alunos já estavam a farejar as férias... e nós, de língua de fora a incentivar, a dar forças onde nunca tal coisa existiu. Foi difícil agarrar estes casos problemáticos e não desistir” por falta de tudo e mais alguma coisa”

Temos que começar mais cedo e, quem sabe, tentar mais a ideia da entreajuda dos pares, arranjar algumas tutorias dentro da sala de aula, sem que isso se torne um fardo para os bons alunos. Estes também têm que se sentir compensados. Pensar nisto porque é, para nós, uma grande mais-valia...

INTRODUÇÃO

Dando resposta ao desafio colocado pela Docente Coordenadora do Departamento de Línguas do Agrupamento em que leciono, achei que seria interessante participar nesta formação devido aos moldes em que foi concebida: assente na partilha de dificuldades reais, sentidas ao nível da prática letiva, e no trabalho colaborativo, para que as mesmas fossem superadas.

Ao longo deste diário crítico pretendo realizar uma apreciação do trabalho desenvolvido baseada nas minhas experiências e observações informais.

Perspetiva pessoal

1 - O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-o a ser melhor professor? Sim ou não? Se sim, em quê?

Trabalhar de forma colaborativa com pessoas que à partida se respeita é algo de bastante motivador e agradável. Num ano que adivinhava tanto trabalho só mesmo uma motivação especial como esta me levaria a participar em mais uma formação que não está na área em que obrigatoriamente tenho de fazer formação – as TIC.

Olhando para o trabalho desenvolvido ao longo do ano não consigo concluir se fui ou não melhor professora mas os resultados finais dos alunos foram bastante positivos, de uma forma geral, e senti-os motivados para as aprendizagens que se iam desenrolando.

A partilha de materiais e de estratégias para superar as dificuldades comuns identificadas à partida fez com que o Departamento de Línguas funcionasse cooperativamente no delinear do trabalho a realizar.

O facto de estarmos a trabalhar colaborativamente permitiu que ao longo das sessões de formação fôssemos relatando as experiências e dificuldades sentidas

possibilitando a partilha de responsabilidade que sempre assumimos sozinhos (dentro da sala de aula) e que nos cabe pelas decisões que tomamos no nosso quotidiano.

2 - Observou que as aprendizagens dos alunos beneficiaram, de algum modo, desta investigação-ação participativa? Se sim, em quê?

Acredito que os alunos beneficiam sempre que o professor manifeste interesse em melhorar as suas práticas e em olhar para os alunos enquanto seres com capacidade de aprendizagem e por quem vale a pena haver empenho e esforço.

A forma como implementámos esta investigação só poderá beneficiar os alunos pois foram eles e as suas dificuldades e formas de aprender que nos indicaram o caminho a seguir.

Ao nível da observação informal realizada em sala de aula foi fácil identificar aspetos ligados à motivação para as atividades propostas e logo um maior entrosamento nas mesmas. Relativamente à utilização da música na criação de um ambiente relaxante em que pudessem elaborar textos, é difícil afirmar que a música foi a origem da correção textual e da imaginação na elaboração dos mesmos mas o facto é que as produções realizadas, inclusivamente os testes, estavam ligeiramente mais elaboradas, coerentes e corretas que as anteriormente registadas.

3 - Como consequência deste trabalho colaborativo, que procedimentos/estratégias planeou mudar, nas suas aulas, para o próximo ano letivo?

Pretendo dar uma atenção especial às reações dos alunos aos materiais utilizados de modo a verificar quais lhes facilitam a aprendizagem. Uma das estratégias que tenciono continuar a utilizar tem a ver com a utilização de música, não apenas como suporte de aprendizagem (algo que na disciplina de Inglês já utilizava bastante) mas também como criadora de ambientes calmos e que, espero, se tornem produtivos.

Num dos inquéritos realizados este ano, o powerpoint surgiu como um dos meios preferidos dos alunos como forma de sistematização e apresentação de conteúdos. No próximo ano vou continuar a ter este facto em atenção. Espero conseguir levá-los a

interagir durante a apresentação do powerpoint assim como fazer que elaborem os seus próprios esquemas sobre os conteúdos trabalhados para apresentações finais de investigações.

4 - Da experiência de funcionamento do Departamento este ano, o que gostaria que se mantivesse para o próximo ano letivo?

Este Departamento, pelo que vi, já no ano passado (pois é apenas o segundo ano letivo que estou na escola), já tem uma tradição de partilha de materiais e colaboração em atividades específicas que estejam programadas. A esta partilha juntou-se a necessidade de identificar dificuldades sentidas em sala de aula. Ao identificarmos as nossas dificuldades verificámos que parte delas eram comuns ao grupo envolvido neste trabalho exploratório e, foi um sentimento agradável sentir a responsabilidade de atitudes que em determinados momentos nos sentimos impelidos a tomar, diluir-se no grupo.

Creio que, a nível do Departamento de Línguas e, apesar do pouco tempo que temos disponível para esta interação, era importante continuar a verificar quais os pontos fortes e fracos dos nossos alunos de modo a delinear estratégias comuns que pudéssemos ir aferindo ao longo do ano.

Mais que a troca de materiais, a troca de ideias, saberes e experiências parecem-me ser o mais relevante e que gostaria muito que pudesse ser mantido no próximo ano escolar.

5 - Quais os pontos fracos desta experiência ou o que poderia ter corrido melhor para si como professor e para os seus alunos?

Profissionalmente tenho um leque alargado de áreas Curriculares (Português e Inglês) e não curriculares (Área de Projeto, Português Língua Não Materna e Culinária – enquanto disciplina de Currículo Específico Individual e enquanto Clube da Escola) a que se junta o facto da Disciplina de Língua Portuguesa obrigar, necessariamente, a um trabalho em conjunto com mais três professoras por fazer parte de um núcleo de três turmas participantes no Programa Mais Sucesso escolar – Tipologia Fénix, a implementar na escola. A todas estas tarefas tenho de dar resposta da melhor forma que seja possível daí

que, um dos pontos fracos que identifiquei nesta forma cooperativa e colaborativa de trabalhar seja a necessidade de ter tempo útil em que se possam trocar ideias e interagir. Para mim este tempo escasseia pois tem de ser dividido por várias outras atividades e por trabalho a realizar em conjunto com outros grupos de professores.

O Ponto fraco a que me referi não está tanto na experiência realizada mas no tipo de serviço ou horário que nos é distribuído. Tenho que referir que prefiro ter um trabalho diversificado como o que me foi atribuído no presente ano letivo mas creio que para um trabalho colaborativo e cooperativo deveria haver menor dispersão nas tarefas para que a atenção estivesse mais centrada.

Relativamente aos alunos e ao trabalho desenvolvido não consigo identificar qualquer ponto fraco.

Observações finais

Participar nesta formação foi muito interessante pois acho que a colaboração entre professores é a base para um trabalho reflexivo e que esta é, na escola, uma das formas mais concretas de evidenciar o empenho dos professores no melhoramento da relação entre o ensino e a aprendizagem. Cada vez mais o professor se sente responsabilizado pela construção do conhecimento dos seus alunos. O trabalho colaborativo e cooperativo ajuda a que esta responsabilidade se dilua um pouco no grupo pois, na maioria das vezes, o que preocupa um professor coincide com o que preocupa o seu colega de Departamento ou secção.

PROFESSOR C

1. O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-o a ser melhor professor? Sim ou não? Se sim, em quê?

Apesar de a investigação se ter desenvolvido por, apenas 7 meses do ano letivo e destes 7 meses, só seis comportaram atividades letivas, não havendo, portanto, tempo para muitos nem profundos desenvolvimentos a nível profissional, notei, em mim, alguns efeitos benéficos da dinâmica conjunta desenvolvida pela investigação:

- a) A dinâmica conjunta levou a combater parte do mal-estar docente sentido. Mais especificamente, a parte da solidão e do desânimo que me atormentam quando tenho que enfrentar, sozinha, numa sala fechada, uma turma difícil no relacionamento comigo, com a instituição escola e com a aprendizagem. Desânimo porque me sinto, inexplicavelmente, maltratada por quem me disponibilizei a ensinar e desânimo por ver que os resultados do meu esforço docente são mínimos em relação ao grande esforço que fiz e às situações humilhantes por que passei. Solidão, porque, no isolamento da minha sala, penso que poderei ser a única sujeita à humilhação e ao fracasso. O peso da solidão e do desânimo sentidos pelos professores juntamente com a tentativa social de nos inculcar culpa pelo mau estado da educação no país, impedem, por vezes, o professor de desenvolver, eficazmente, as suas capacidades. “Mas, da forma como os professores falam frequentemente dela (a culpa), quando está estreitamente ligada a sentimentos esmagadores de frustração e de ansiedade, pode tornar-se desmotivante e bastante limitativa para o trabalho e para a vida”(Hargreaves, 161). O trabalho colaborativo desenvolvido por esta investigação e a partilha de dificuldades, ideias e materiais aproximou os intervenientes e percebi que não estava sozinha nas dificuldades, recebi sugestões que pus em prática e foram uma pequeníssima mas existente ajuda para cativar os alunos, tentei coisas novas que nunca tinha ousado experimentar e, às vezes, resultaram e recebi uma pequena injeção de ânimo e cooperação, principalmente nas sessões online, sempre tão refrescantes e sinceras. E, de certeza, dei melhor as aulas porque as dei não em depressão mas sentindo a força do grupo.;
- b) Como coordenadora do Departamento sou, muitas vezes perseguida por aquilo que Andy Hargreaves chama de “persona” do perfeccionismo: “Há um medo de não se

estar à altura, de haver alguém que pense que não estão a fazer um bom trabalho. Os professores são profissionais muito duros para consigo próprios”, “É suposto constituirmos um exemplo para aqueles que estão abaixo de nós. Se as nossas fraquezas fossem conhecidas...” (Hargreaves, 170,171). No trabalho colaborativo desaparece a ideia do colega como inimigo que pode detetar e denunciar as nossas fraquezas e ele aparece como outro profissional como nós, com a mesma ansiedade, com as mesmas dificuldades e a mesma vontade de as superar. E em vez do receio, do fechar as nossas práticas aos outros, nasce a vontade de, em conjunto, enfrentarmos os alunos e fazermos as coisas melhor para eles;

- c) O “feedback” dos alunos foi, por vezes, surpreendente. Surpreendeu-me o facto de, afinal, reconhecerem a nossa dedicação a eles; o facto de, afinal, não quererem só bonecada nas aulas mas pedirem “powerpoints” com esquemas e tabelas que os ajudem a organizar o pensamento, significando isto que surpreendentemente, os alunos têm alguma noção do que é o seu processo cognitivo; surpreendente o grande número de alunos que escolhem as fichas de trabalho e os manuais como materiais de apoio que os ajudam; mais surpreendente que tudo, a adesão dos alunos à música erudita como recurso para reflexão e concentração ou motivação para escrita criativa. Houve momentos em que a agitação foi acalmada pela música e deu lugar à concentração, finalmente. A música foi uma grande descoberta e um recurso inestimável com um sem número de aplicações. A beleza, vinda de imagens ou de música, cativou-os mais do que esperava. Foi bom ver “miúdos” dos bairros degradados serem cativados pela melodia da música erudita e, através dela, serem canalizados para as tarefas. A esperança nesta geração terrível de alunos não está, ainda, perdida;
- d) E foi nisto que me tornei no final da investigação: uma professora que, na força que vem da colaboração e partilha com os colegas recuperou um pouco da energia e ânimo que tinha vindo a perder ao longo dos últimos anos; que recuperou um pouco da esperança que tinha perdido na presente geração de alunos. Afinal, talvez valha a pena esforçar-me por eles ...; que percebeu que a qualidade dos materiais de apoio e o seu manuseamento eficaz é uma ajuda preciosa para as aulas, principalmente a música; que o constante “feedback” dos alunos é uma fonte preciosa de pistas para a melhoria das suas aprendizagens; que a tutoria entre pares, guiada e sistematizada

é uma estratégia a desenvolver para ajuda dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem ou de integração no ambiente de trabalho da turma.

2. Observou que as aprendizagens dos alunos beneficiaram, de algum modo, desta investigação-ação participativa? Se sim, em quê?

Vi que os alunos trabalharam bem com a introdução da música clássica como exercício de descontração e concentração. Embora não resolvendo os problemas graves de comportamento ou de marginalidade que assombram as salas de aula atualmente, ela acalma a turma na sua globalidade, permitindo que os alunos encontrem, dentro de si, a calma necessária para se concentrarem nas tarefas. Seguindo a informação vinda dos alunos, nos inquéritos, usei bastantes “powerpoints”, não só com imagens para atividades de “lead in” e “warming up”, mas também com sistematizações de regras e conclusões a que se chegou, no processo cognitivo dos alunos em aula. A ideia da tutoria entre pares utilizada por alguns colegas ao longo do processo investigativo, organizada e sistematizada pela sessão de formação, será uma experiência a tentar a partir do próximo ano letivo. A dedicação que intensifiquei na parte derradeira da investigação a dois alunos, um de cada turma, consistiu, não numa alteração de estratégias mas tão só numa maior atenção e constante preocupação pelas suas dificuldades. Este reforço afetivo conseguiu recuperar um deles e quase recuperou o segundo, que, possivelmente, precisava deste meu reforço há mais tempo. De qualquer modo, as minhas turmas evoluíram bem, quer no sétimo, quer no oitavo anos. A turma do sétimo ano era uma manta de retalhos de turmas problemáticas de anos anteriores; não tinham conseguido adquirir os pré-requisitos para o 7º ano de Inglês, consequência da agitação das aulas e conseguiram, não só adquirir os pré-requisitos e os conteúdos do sétimo, mas também chegar ao final do ano letivo com bons resultados a Inglês. Foi uma turma reconfortante.

3. Como consequência deste trabalho colaborativo, que procedimentos/estratégias planeou mudar, nas suas aulas, para o próximo ano letivo?

Como já anteriormente referido, vou dar aulas com mais ânimo e mais esperança na aceitação dos alunos o que, sem dúvida, já melhorará a eficácia das aulas; vou

reforçar a qualidade dos materiais, principalmente “powerpoints” com elementos de beleza mas, também, com informação organizada e sistematizada; vou usar, sem medo, a música erudita nas aulas; perdi o medo de experimentar novos materiais e novas estratégias nas aulas. Afinal, a aceitação dos alunos é maior do que pensava! Vou entrar, verdadeiramente, no papel do professor-investigador, que experimenta e procura o “feedback” dos alunos, testando a eficácia das suas estratégias e tentando aproximar-se das necessidades dos alunos; vou experimentar, de um modo organizado as tutorias entre pares para ajudar alunos em dificuldade.

4. Da experiência de funcionamento do Departamento este ano, o que gostaria que se mantivesse para o próximo ano letivo?

Como coordenadora de Departamento tentarei, sempre, incutir nos elementos deste Departamento, o trabalho em colaboração/cooperação, sinceridade e partilha, propondo, para tal, a continuação de um fórum de discussão para partilha de ideias e dificuldades e troca de experiências entre os elementos do Departamento.

5. Quais os pontos fracos desta experiência ou o que poderia ter corrido melhor para si como professor e para os seus alunos?

- a) O tempo de duração da investigação-ação foi demasiado curto (de janeiro a julho) para se observar efeitos relevantes da mesma. Chegámos, somente, ao levantamento de pistas, hipóteses, ideias, a pôr em prática em anos futuros;
- b) A sobrecarga de trabalho docente fez com que, alguns professores não comparecessem às sessões do projeto ou tivessem que se retirar delas antes do seu final, por sobreposição de tarefas e outras reuniões na escola. E o cansaço impediu que, por vezes, os professores do projeto se dedicassem, empenhadamente, ao trabalho investigativo, se bem que as sessões online revelassem, sempre, muito entusiasmo da parte de todos os participantes, talvez porque aí, a sua participação nunca esteve limitada a determinadas horas num dia, mas podiam entrar no fórum em momentos de menos cansaço e, aí, participavam com tempo e descontraidamente.

PROFESSOR D

1. Penso que o funcionamento colaborativo e cooperativo foi uma grande ajuda para a minha formação pessoal, uma vez que, partindo do trabalho em conjunto com os restantes colegas, da partilha de problemas, da troca de sugestões e da procura de soluções; as inseguranças e os medos que de vez em quando assomam são mais facilmente empurrados para longe. A cooperação e a colaboração foi evidente e ajudou-me bastante a ser melhor professora. Senti que os obstáculos a que estamos expostos e que temos que ultrapassar diariamente, são assim, com interajuda mais fáceis de ultrapassar.
2. Na minha opinião, os alunos beneficiaram com este projeto dinamizado pela professora Manuela Lopes, uma vez que foi a partir das suas opiniões e sugestões que iniciámos esta viagem. Como protagonistas, coube-lhes a responsabilidade de nos indicar o caminho através das respostas aos inquéritos. A partir daqui, o nosso trabalho seguiu a direção que nos foi sugerida e penso que na maioria dos casos se notou um maior envolvimento nas atividades. Considero ainda que, ao ser benéfico para os nossos alunos, também o é para nós.
3. Sinto que no próximo ano letivo vou procurar adaptar mais o meu modo de ensinar às preferências dos alunos. Partindo das conclusões que foram retiradas dos inquéritos, irei adotar estratégias e procedimentos que tenham sido por eles indicados. Desta forma espero que a sua participação mostre um maior empenho nas atividades e conseqüentemente leve a uma melhoria de resultados.
4. O que eu considero que alcançámos neste ano e que gostaria que se mantivesse foi a colaboração entre todos. A partilha de ideias revelou-se extremamente útil e fez com que me sentisse como uma trapezista mas com rede, o que torna muito mais fácil a caminhada de cada novo ano.
5. O único ponto que considero ser um entrave no trabalho desenvolvido foi o fator tempo. Na reta final, o trabalho revelou-se mais difícil do que o previsto. Alguns alunos já tinham as férias na linha do horizonte, e motivá-los não foi fácil. Ainda assim, parece-me uma gota de água num oceano, porque todo o restante trabalho foi decorrendo de forma muito positiva num ambiente de partilha em que todos cooperaram e colaboraram.

PROFESSOR E

1. O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-o a ser melhor professor? Sim ou não? Se sim, em quê? Sim, o funcionamento colaborativo e cooperativo do departamento ajudou-me a ultrapassar certas dificuldades e mesmo só o apoio moral de colegas foi bastante reconfortante.

2. Observou que as aprendizagens dos alunos beneficiaram, de algum modo, desta investigação-ação participativa? Se sim, em quê? Creio que todos beneficiámos deste projeto, os alunos porque para além de serem o centro do estudo nos deram os indícios, através dos inquéritos, dos passos a seguir e nós porque nos tornámos mais abertos a novas perspetivas. Desta forma esta investigação só pode ter influenciado positivamente a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes ter acesso a novas informações e a novos modos/métodos de aprender coisas novas.

3. Como consequência deste trabalho colaborativo, que procedimentos/estratégias planeou mudar, nas suas aulas, para o próximo ano letivo? No próximo ano tentarei: levar para a sala de aula os recursos que este projeto me deu e estar mais atenta às preferências e interesses dos alunos de forma a adequar os processos de aprendizagens às expectativas dos alunos. Penso que os inquéritos aos alunos são uma ferramenta muito útil que nos permite tomar consciência da perspetiva que os alunos têm quer de nós enquanto docentes quer do ensino/aprendizagem de uma língua.

4. Da experiência de funcionamento do Departamento este ano, o que gostaria que se mantivesse para o próximo ano letivo? De novo quero salientar que me senti bastante apoiada durante o ano letivo (e não só) por isso sugiro que se aprimore, ainda mais, a colaboração e cooperação entre pares. De modo algum me senti uma intrusa, fui bem recebida e apoiada, acalentada e creio que isso não deverá mudar.

PS- a todos desde já o meu obrigada por esta jornada.

5. Quais os pontos fracos desta experiência ou o que poderia ter corrido melhor para si como professor e para os seus alunos? Não tenho nada a salientar, à exceção do tempo ter passado muito depressa o que fez com que alguns tópicos, em particular no 9º ano, não fossem devidamente trabalhados. Contra o tempo não houve nada a fazer, as duas

calendarizações não foram muito congruentes no 3º período e daí lamento algo que tenha corrido menos bem.

PROFESSOR F

1. De todas as escolas por onde já passei, e não foram assim tão poucas, esta foi, de longe, aquela onde o trabalho colaborativo e cooperativo existiu de facto. E foi muito gratificante perceber que, neste curto espaço de tempo e relativamente aos anos que já levo de ensino, cresci e tornei-me mais e melhor professor.

Aquilo que inicialmente a maioria de nós pensou ser um acréscimo de trabalho, acabou por se revelar uma preciosa ajuda à reflexão no sentido de encontrar o melhor caminho para, indo de encontro às preferências e aos gostos dos alunos, concretizarmos de forma cada vez mais objetiva e eficiente o nosso papel de professores.

Importa também realçar a maior aproximação entre todos os elementos do departamento, o que nos torna mais coesos e efetivos e que, mais do que nunca, funcionou como uma base de apoio ao trabalho de cada um de nós.

2. Ao perceberem que, de facto, os professores se preocupam e se interessam por perceber os seus gostos e preferências e de que forma esse conhecimento pode ser canalizado para melhorar os seus resultados, os alunos assumem uma postura e uma entrega diferente, mostram uma maior receptividade... Compreendem que todos remamos para o mesmo lado.

3. Relativamente à planificação do trabalho para o próximo ano letivo, a palavra chave é «CONTINUIDADE», sabendo que a experiência de cada ano vai acrescentando certezas e quebrando os «medos» e as dúvidas com que tínhamos no início.

4. É importante que o que se conseguiu alcançar em termos de cooperação, colaboração e entreajuda no departamento, não ficasse agora esquecido na gaveta... É imprescindível que continue e se desenvolva ainda mais!

5. Quando se consegue evoluir e obter resultados positivos... Não há pontos fracos. Existem, com certeza, arestas a limar e pontos que podem ser melhorados mas a continuidade desta tipologia de trabalho, encarregar-se-à de as limar e de os melhorar. Também essa será mais uma etapa vencida.

Com a maior estima e consideração por todas as colegas :)

PROFESSOR G

1 - Considero que o funcionamento colaborativo e cooperativo deste departamento ajudou-me a diversificar as estratégias de ensino, de acordo com as dificuldades dos alunos, motivando-os para as diversas aprendizagens. Nas minhas aulas já utilizava materiais que dinamizassem os conteúdos que lecionava, todavia, procurei implementar vídeos relacionados com os temas, o que tornou as aulas muito mais interessantes e animadas, ao ponto dos miúdos colaborarem, cantando ao ritmo dos mesmos. Também o fato de utilizar PowerPoints animados foi bastante positivo, servindo para uma assimilação mais evidente do que era transmitido, captando melhor a atenção dos alunos.

2 - Sem dúvida que beneficiaram, pois esta ação serviu para melhorar o nosso desempenho como profissionais no ensino. Ao implementarmos estratégias diversificadas, as aulas tornam-se mais dinâmicas, o que permite melhorar as aprendizagens dos alunos, motivando-os para as mesmas.

3 - Para o próximo ano letivo pretendo utilizar as estratégias que implementei este ano: utilizar PowerPoints, vídeos musicais com os temas a lecionar, música ambiente em sala de aula e os QIM (vou primeiro requisitar uma sala onde existam os mesmos para experimentar com os novos materiais de 6º ano). Penso que vai ser bastante motivador para os alunos.

4 - Gostaria que fosse possível continuarmos a partilhar os nossos materiais. Da minha parte, considero que contribuí para enriquecer as estratégias de ensino de alguns colegas do departamento (passei vídeos, fichas de avaliação e de trabalho). Acho que seria benéfico haver mais predisposição para essa partilha, para que possamos diversificar as estratégias de ensino e melhorar as aprendizagens dos nossos alunos.

5 - Na minha opinião não houve pontos fracos, considero apenas que houve pouco tempo para implementarmos as estratégias individuais para os alunos que seleccionámos. Talvez se

o 3º período tivesse sido maior, conseguisse que ambos os alunos alcançassem o nível 3. Porém o fato de conseguir que uma das alunas atingisse os objetivos delineados, foi muito bom, pelo que esta ação foi deveras gratificante para mim e para os meus alunos.

1- Funcionamento colaborativo e cooperativo

Não sei se poderei afirmar que o funcionamento colaborativo e cooperativo deste departamento ter-me-á ajudado a ser melhor professora, julgo que teriam sido necessário mais sessões, para esta dinâmica de trabalho ter consequências sobre a minha forma de ensinar. Contudo, devo reconhecer que esta ação teve um contributo francamente positivo, na minha vida profissional: a comunicação com os colegas e a participação na vida escolar, sem estar limitada ao espaço ou à gestão dos diferentes horários da equipa de trabalho. No forum, tivemos oportunidade de interagir com colegas do mesmo departamento, com os quais nunca ou raramente tínhamos diretamente trabalhado. Com estes e os restantes, pudemos partilhar experiências, explorar coletivamente assuntos, encontrar problemas em comum (indisciplina, motivação, relação professor/ aluno), descobrir e apresentar propostas para a resolução dos mesmos (inquéritos e aplicação de estratégias comuns: Power Points, música).

Devo referir que o funcionamento colaborativo e cooperativo, não teve apenas efeitos positivos em termos individuais, mas sobretudo, em termos de gestão de escola. Com esta dinâmica de grupo, a coordenação de departamento, marcou a diferença, conseguindo unir novamente professores desmotivados à volta de questões pedagógicas pertinentes, um exemplo a seguir: Bravo, Manuela!

2- Benefícios da investigação-ação nas aprendizagens dos alunos

Como já tinha referido numa das sessões online anteriores, a apresentação de conteúdos através de PowerPoints (imagens, pistas/ perguntas e esquemas gramaticais) tiveram por objetivo ativar a participação oral, o funcionamento da língua e facilitar a memorização ou reativação de vocabulário. Feito o balanço dos conteúdos aplicados em situação de avaliação, e face às respostas dadas nos inquéritos aplicados, posso, com efeito, considerar que as estratégias delineadas, em conjunto, tiveram efeitos positivos sobre os meus alunos, pois foram facilitadoras de aprendizagem, no 9º ano, onde o número mais reduzido de aulas (problema inicialmente levantado) requeria uma rápida sistematização da matéria, por um lado, e por outro, a possibilidade de um aluno com necessidades educativas especiais ter, posteriormente, em casa, acesso ao visionamento dos conteúdos lecionados.

Nas turmas onde os alunos são mais participativos, os efeitos positivos foram mais notórios. Pude confirmar que esta estratégia resultou sempre mais, quando no mesmo PowerPoint foram integrados conteúdos lecionados ou suportes visuais para contextualizar situações de *déjà vu*, com o objetivo de introduzir novos conteúdos. Posteriormente, quando, numa das turmas, a música relacionada com a temática apresentada foi integrada, no início do Powerpoint, consegui captar mais facilmente a atenção dos alunos.

3- Procedimentos/ estratégias para o próximo ano letivo

Como consequência deste trabalho, para o próximo ano letivo, penso, continuar a elaborar Powerpoints, como complemento das situações de comunicação propostas pelo manual e tirar partido desta estratégia para levar os alunos a induzir e refletir coletivamente sobre as regras de funcionamento da língua francesa. Consciente da importância da implementação de competências de resolução de problemas dentro e fora da sala de aula, gostaria de começar a introduzir a tutoria entre pares, para superar a heterogeneidade do grupo/turma. Verificámos, na ação de formação, onde o tema foi abordado, que o papel do professor na gestão da interação entre pares é primordial, no entanto, fica sempre o receio de não ter tempo suficiente para organizar e apoiar devidamente os nossos alunos, neste processo.

4- Sugestões acerca do funcionamento do Departamento para o próximo ano letivo

Se o tempo não foi suficiente, se ainda temos muitos problemas comuns por resolver e se passar por esta experiência foi gratificante para professores e alunos, sugiro que continuemos a aplicar esta dinâmica de trabalho para o próximo ano letivo, mesmo se de uma forma mais informal, nomeadamente antes das reuniões de departamento para debater questões como os critérios de avaliação, o plano anual de atividades ou tratar da elaboração conjunta de documentos ou de assuntos a abordar na ordem de trabalho, de forma a reduzir a sua duração e construir um saber partilhado num espaço democrático.

Gostei de partilhar este espaço virtual com os colegas e como diria Alexandre Dumas:

“Un pour tous, tous pour un!”

5- Pontos fracos / dificuldades encontradas

O fator tempo é o inimigo número um de qualquer professor sempre dividido entre solicitações, deveres e a sua vida própria. As dificuldades encontradas prendem-se com este aspeto, a saber:

- Os prazos estabelecidos, na participação do forum, foram curtos. Tive dificuldade em cumpri-los. Embora reconhecendo que não é politicamente correto, a inclusão do fim de semana no prazo estabelecido, teria facilitado o cumprimento das tarefas, uma vez que durante a semana dificilmente o conseguiria fazer.

- Os problemas levantados no início da ação foram inúmeros e não houve tempo suficiente para abordar a sua maioria.

PROFESSOR I

1. A experiência, que vivemos, em conjunto, no Departamento de Línguas, contribuiu de forma decisiva para que me questionasse sobre as minhas práticas e algumas das metodologias utilizadas, levando-me a pensar de forma mais consistente sobre o feedback dos próprios alunos. A partilha que foi sendo feita ao longo do tempo levou-me também a que tomasse, de forma mais consciente, determinadas opções e que face aos resultados obtidos repensasse as escolhas feitas, dando-lhes continuidade ou reformulando-as. Diz-se frequentemente que a profissão de professor é muito solitária e vive muito dentro das 4 paredes da sala de aula. É sempre bom ter oportunidade de poder alargar esta experiência e partilhar com os pares as nossas angústias bem como os nossos sucessos.

Se me ajudou a ser melhor professora não sei responder. Ser melhor professor é um objetivo que a todos nos move, mas que não será necessariamente atingido de um momento para o outro. É um processo demorado de crescimento, de questionamento, de insatisfações, de pesquisa, de tentativas, de interações, de experiências que só terá frutos a longo prazo.

2. Parece-me que o facto de termos dedicado mais tempo a pensar sobre as nossas práticas, de nos questionarmos e de questionar os alunos sobre as metodologias que utilizámos contribuiu para que houvesse um maior envolvimento entre todos, professora e alunos, contribuindo para a criação de uma relação de proximidade e de interação mais profícua.

Os inquéritos e toda a ação desenvolvida neste âmbito levaram a que os alunos tomassem consciência e pudessem dar a sua opinião sobre as atividades que mais lhes agradaram ou desagradaram, ao mesmo tempo que puderam pensar sobre aquelas atividades que mais os ajudaram a aprender o que foi uma mais-valia e os ajudou, com certeza, a conhecerem-se melhor enquanto aprendentes, levando-os a no futuro ter mais confiança em si próprios.

3. Penso dar continuidade a alguns recursos já utilizados, fazendo apelo e introduzindo dentro do possível as tecnologias de informação e comunicação que são do agrado dos alunos e que me parecem ter efeitos positivos na sua aprendizagem. Gostaria de aprofundar e de desenvolver de forma mais sistemática uma disciplina na plataforma Moodle do Agrupamento (em colaboração com outros colegas, se possível) para apoio às aulas e como forma de interação fora do contexto da sala de aula.

4. Parece-me que a partilha de conhecimentos e de recursos é sem dúvida o caminho a seguir. Conseguiremos, com certeza, ir mais além e alcançar melhores resultados se todos estivermos a trabalhar para um mesmo fim e com um mesmo objetivo. Será possível despendendo menos esforço e menos energias e obter mais e melhor.

Esta partilha que todos parecemos ambicionar poderá consubstanciar-se, de forma mais formal, nas reuniões de Departamento e/ou de Secção, ou de forma mais informal, nas conversas, desabafos na sala de professores ou à mesa do café, ou ainda, em espaços colaborativos e de partilha como são as plataformas de gestão de aprendizagem. Sugeria, então, e deixo aqui o repto, que se criassem na nossa plataforma Moodle áreas de trabalho para as várias disciplinas e anos de escolaridade que constituem o nosso Departamento, dinamizadas pelos professores que lecionam essas disciplinas nas quais todos pudessem contribuir e colocar os seus recursos que poderão ser utilizados por todos os alunos, assumindo-se, assim, como uma mais-valia para todos: alunos, professores e famílias.

5. Considero que teria sido ainda mais profícuo se esta experiência se tivesse desenvolvido num espaço de tempo mais alargado. As mudanças de práticas e de metodologias são demoradas e não se realizam de um momento para o outro. Será com certeza uma experiência a repetir! 😊

PROFESSOR J

Na fase final da formação e embora exausta, ainda me sobra algum fôlego para escrever algumas linhas de uma página de um diário que foi a experiência deste departamento ao longo deste ano letivo.

1.O trabalho colaborativo e cooperativo ajudou-me a sentir que não estou sozinha na viagem diária que percorremos de casa para a escola, pegando no livro de ponto da turma, subindo as escadas com a esperança que a aula corra bem, que os alunos não estejam todos alvoraçados, esfomeados (a comer à porta da sala), transpirados (após dez minutos a jogar à bola), que não tenham deixado os livros no cacifo cuja chave tem um/a colega de outra turma, que não entre na sala de forma invisível, porque só eu é que entrei e os alunos continuam lá fora sentados no chão e lá tenho que ir eu “ HELLO”, para os chamar a uma realidade que é menos agradável do que continuar “ numa boa” à porta da sala.Com esta formação , senti que afinal os meus problemas ,as minhas dificuldades ,também são os problemas e as dificuldades dos meus colegas, eles existem, são reais e é muito mais fácil se trocarmos ideias, experiências, adotarmos estratégias e metodologias que um colega aplicou e deu resultado.

2. A investigação-ação participativa, o encontrar propostas de resolução que conduzissem à redução ou até mesmo à eliminação dos problemas detetados e o avançar em direção à resolução do mesmo, em conjunto, foi muito produtivo. A grande maioria dos alunos reagiram muito bem às estratégias aplicadas ao grupo turma (no caso da introdução da música) ou centradas no aluno /indivíduo (no meu caso tutoria entre pares). Os alunos sentiram-se envolvidos, incluídos, num trabalho apazível e a aprendizagem dos conteúdos abordados melhoraram consideravelmente.

3. Tendo em conta o resultado dos inquéritos aplicados aos alunos, vou tentar utilizar sempre que possível os materiais preferidos dos alunos e fazer a diferença.... é claro!

4. Espero que o departamento continue o trabalho colaborativo e cooperativo, privilegiando deste modo o nosso desenvolvimento profissional, valorizando igualmente o pessoal. Só assim, o sucesso educativo pode ser uma realidade.

5.A ação desenrolou-se num ambiente muito agradável de partilha e boa disposição entre os formandos, abrindo na minha opinião um novo ciclo neste departamento, em que se

valoriza muito mais o trabalho colaborativo, pela via de uma investigação - ação participativa.

Muito tenho a agradecer à nossa formadora, professora Manuela Lopes, que além de incentivar o trabalho colaborativo, fez despertar em mim a vontade de investigar a realidade para a poder mudar.

PROFESSOR L

Resposta à questão 1

A troca de impressões e opiniões que caracterizaram o encontro, quer presencial quer online, dos professores que constituem este Departamento foi bastante benéfico e esclarecedor para uma melhor aproximação e interpretação dos gostos e necessidades dos alunos. A aprendizagem resultante da interação com colegas, concretamente neste género de formação entre profissionais da docência, faz parte duma aprendizagem experiencial, que teve como objetivo a melhoria de ensino, mediante o conhecimento da investigação e inovações práticas mais recentes que se estenderam, na abordagem a variados tipos de tarefas, permitindo expor dificuldades sentidas na aplicação de estratégias, evolução do trabalho, possíveis alterações, assim como possíveis inferências a partir de reformulações. De facto esta investigação-ação conjunta contribuiu para melhorar a minha prática pedagógica, não só por ter recebido uma variedade de sugestões de colegas, mas também na medida em que pude perceber que o uso da música pode alterar o ambiente de sala de aula, de facto sempre usei canções nas aulas de Inglês, mas música calma, não. Levo daqui essa experiência mas que não se pode generalizar às turmas todas, pois pode resultar, ou não. Levo ainda a experiência de ter aplicado os questionários aos alunos, uma vez que poderei logo no início do próximo ano letivo fazer um diagnóstico, adequando a ficha individual do aluno, que costumo usar, de forma a proporcionar a recolha mais eficaz de algumas preferências e gostos relativamente ao ambiente de sala de aula. No entanto, é possível fazer apenas o diagnóstico sobre o ambiente de sala de aula ajustado à turma, e quem sabe fazer desta recolha mais um dado a incluir no Projeto Curricular de Turma.

Resposta à questão 2

Penso que os alunos beneficiaram desta investigação-ação participativa uma vez que foi precisamente com base nos guiões que os mesmos preencheram que se partiu para o uso de determinadas estratégias. A partir daqui, com a orientação dada pelos alunos foi possível obter bons resultados, pelo menos a nível do ambiente de sala de aula, e julgo que também a nível do sucesso das aprendizagens. Considero que a aplicação dos questionários causou perplexidade nos alunos, direi mesmo que vai de encontro, precisamente, ao que a Dra. Helena Salema referiu quando sugeriu a expressão “perplexidade mental” em busca da

motivação. Os alunos aperceberam-se que a nossa atitude, ao aplicar os questionários, tinha uma razão de ser, pelo que confiaram em nós e isso pode ter sido uma motivação.

Resposta à questão 3

O trabalho colaborativo levado a cabo pelo nosso Departamento de Línguas foi de facto o enaltecer das nossas experiências enquanto eternos aprendizes. As estratégias que planeei mudar prendem-se, sobretudo, com a exploração mais aprofundada de materiais áudio e vídeo, tendo em conta não só a minha experiência, mas as relatadas pelos meus colegas ao longo das sessões. No próximo ano letivo farei um uso mais frequente das músicas, e se conseguir, com as letras das canções que ainda cheguei a experimentar no fim deste ano.

Resposta à questão 4

No próximo ano letivo gostaria de voltar a repetir esta troca de experiências, isto é, através da aplicação de questionários aos alunos e da sua análise, discutir quais as melhores estratégias e partilhar experiências. Que tal no início do próximo ano letivo voltarmos a aplicar os questionários?

Resposta à questão 5

O único ponto fraco que encontrei foi o tempo. Considero que temos todos (alunos e professores) demasiadas tarefas para executar e pouco tempo para as concluir. Muitas vezes o tempo passou sem darmos conta. Todos beneficiámos.

PROFESSOR M

1. Tendo em conta, que o trabalho cooperativo dá-nos mais possibilidade de partilha de experiências, materiais, esclarecimento de dúvidas, diversidade de estratégias de forma a tornarmos as nossas aulas mais interessantes e criativas, conseguimos com que os alunos criassem: maior atenção/motivação nas aprendizagens, hábitos de trabalho e de estudo, adquirissem e aplicassem na sua maioria os objetivos pretendidos. Tendo ainda em conta que os alunos encaram a proximidade dos professores um fator igualmente positivo na ultrapassagem das suas dificuldades e ajuda na sua progressão, visto estas perspectivas, o funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou a tornar-me melhor professora.
2. Uma vez que foi com base nesta investigação-ação, que se criaram mais atividades diversificadas e se aplicaram novos materiais de audio-visuais (Powerpoint), considero que os alunos beneficiaram desta experiência e pessoalmente e profissionalmente, penso que enriqueci a minha prática pedagógica.
3. Sempre tive como prioridade as estratégias por mim pré-definidas e considero igualmente importante a opinião dos meus alunos para reformular as mesmas de acordo com os seus gostos e dificuldades. Assim sendo, penso que para facilitar as suas aprendizagens, vou continuar a ter em conta estes procedimentos.
4. Uma vez que o Departamento, colaborou e cooperou no bom funcionamento do trabalho essencialmente profissional e pessoalmente, penso que o mesmo se deve manter, tendo em conta as necessidades/ dúvidas de cada um dos intervenientes.
5. Sem dúvida que a experiência da investigação-ação, o trabalho colaborativo e cooperativo cria no Departamento um ambiente de proximidade, partilha e essencialmente de profissionalismo, como tal não considero que tenha ocorrido pontos fracos.

PROFESSOR N

1 Este departamento de línguas revelou-se sempre colaborativo e cooperativo, foi bastante dinâmico. Gostei de participar nesta ação, pois revelou-se muito útil e foi muito positiva. Com esta ação senti que as minhas dificuldades se estendiam igualmente a outros colegas. Ao trocarmos ideias, experiências, ao adotarmos metodologias ou estratégias conseguimos resultados positivos.

2- Os meus alunos gostaram de participar nos inquéritos, e ficaram satisfeitos por nós querermos saber o que eles mais gostavam e que dificuldades eles sentiam, (como podíamos melhorar?). Penso que os alunos beneficiaram muito com esta investigação. Pude verificar que as aprendizagens dos alunos apresentaram algumas melhorias.

3- Vou continuar a aplicar estas novas tecnologias “power point” que tanto agrada aos alunos. As músicas para eles escreverem o que lhes vai na alma (foi algo que eles tanto gostaram).

4 – Penso que este departamento funciona muito bem e se deve manter com esta boa disposição. A partilha a troca de experiências só nos enriquece e nos ajuda a desenvolvermos como pessoa e também como bons profissionais.

5 – Penso que esta ação se revelou bastante positiva e criou-se uma proximidade entre colegas. Bem haja a todos.

PROFESSOR O

1- Considero que o trabalho cooperativo e colaborativo deu-nos mais possibilidade de partilha de experiências, materiais, esclarecimento de dúvidas e diversidade de estratégias. Todos estes métodos contribuíram para tornar as minhas aulas mais interessantes e criativas.

Desta forma, consegui com que os alunos adquirissem uma maior atenção e motivação nas aprendizagens, levando-os a despertar hábitos de trabalho e de estudo, adquirissem e aplicassem na sua maioria os objetivos estabelecidos.

O trabalho desenvolvido ao longo deste projeto ajudou os alunos a encararem a proximidade dos professores um fator igualmente positivo na ultrapassagem das suas dificuldades bem como ajuda na sua progressão.

Foi com este espírito de ajuda e de partilha que eu consegui ultrapassar algumas dificuldades e me ajudou a tornar melhor professora.

2- As aprendizagens dos alunos beneficiaram desta investigação-ação, porque as atividades criadas foram diversificadas, as músicas e o uso de meios audio-visuais utilizados despertaram-lhes interesse e curiosidade. Considero que os alunos beneficiaram de uma forma positiva, criou-se uma aprendizagem mútua, quer para mim, quer para os alunos.

3- Tendo em conta os vários questionários realizados aos alunos, acho igualmente importante a opinião dos mesmos, continuarei a ter em conta os gostos e as preferências dos meus alunos.

4- Da experiência de funcionamento do Departamento vou manter as estratégias e adequar as mesmas às necessidades que possam surgir ao longo do ano.

5- Toda a ação foi desenvolvida num ambiente cooperativo e colaborativo, que se pautou pela parceria com os colegas proporcionando-se um ambiente de proximidade e essencialmente de profissionalismo.

PROFESSOR P

1- O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-o a ser melhor professor? Sim ou não? Se sim, em quê?

Esta questão só por si é muito interessante pois parte do princípio que todos podemos melhorar. E essa ideia, em tempos de “Excelência” sobrevalorizada é muito importante. Ter a coragem e a honestidade de dizer: sim, sou um bom professor, esforço-me por o ser, mas não sou perfeito, posso e devo aprender a ensinar, acompanhando as mudanças, melhor, sendo um agente da mudança. Assim, foi com grande agrado que esta ideia de um Departamento colaborar e cooperar nesse sentido, quebrando “tabus pedagógicos-profissionais”, partilhando o bom e o menos bom desta nossa profissão, levou-me a sentir mais confiança (por vezes algo desgastada...), mais esperança e muito mais MOTIVAÇÃO para continuar a ser uma aluna (aquela que aprende, neste caso concreto, através da colaboração e cooperação com os colegas de Departamento) e uma professora que procurará sempre novas maneiras de atingir um objetivo: ser uma profissional motivada e motivadora para os seus alunos.

2. Observou que as aprendizagens dos alunos beneficiaram, de algum modo, desta investigação-ação participativa? Se sim, em quê?

Posso responder sem margem para dúvidas que as aprendizagens dos alunos beneficiaram desta investigação-ação participativa, este ano de forma mais imediata, e continuarão a beneficiar nos anos que se seguem. A novidade é sempre interessante para os adolescentes. Podem gostar ou não, mas tira-os do marasmo, da indiferença e sobretudo desafia o preconceito de a escola ser uma “seca”. Os meus alunos tiveram reações diferentes às diversas estratégias utilizadas. Gostaram no geral dos ppt (ajudou-os a sistematizar e a compreender), da escrita criativa (atividade que não tem muitos amantes) a partir de imagens, pequenos filmes, músicas, mas sobretudo penso que beneficiaram do efeito positivo que a investigação-ação participativa teve na docente e que se refletiu na sua prática letiva

3. Como consequência deste trabalho colaborativo, que procedimentos/estratégias planeou mudar, nas suas aulas, para o próximo ano letivo?

Para o próximo ano vou começar com um espírito positivo que tentarei transmitir aos alunos. Sim a escola é uma obrigação, sim a maioria não gostam de cá estar, mas vamos dar a volta e tornar a “obrigação” de aprender numa tarefa interessante. Não tenho certezas quanto aos resultados, mas que vou começar e manter essa linha de pensamento, vou. Não tenho nada a perder e tudo a ganhar.

Vou tentar **envolver** os meus alunos no processo de aprendizagem, para que em conjunto possamos ultrapassar as dificuldades sem que estas se tornem fronteiras inultrapassáveis. Continuarei a ter a ousadia de querer que aprendam e me ensinem a melhor maneira de o fazer.

4. Da experiência de funcionamento do Departamento este ano, o que gostaria que se mantivesse para o próximo ano letivo?

Gostaria que se mantivesse e aprofundasse a partilha de materiais, de ideias, de textos/trabalhos e, claro, mais ações sobre temas de interesse comum. Considero fundamental que se mantenha a colaboração e a cooperação.

Não nos deixemos isolar, o ser humano é por natureza, um ser social. O velho ditado “a união faz a força”, faz todo o sentido. Um Departamento humanizado e com profissionais mais motivados terá melhores resultados.

5. Quais os pontos fracos desta experiência ou o que poderia ter corrido melhor para si como professor e para os seus alunos?

O ponto fraco não é exclusivo desta experiência. Refiro-me ao tempo que temos para dedicar à preparação das aulas, de aulas mais interessantes, diferentes. Esse ponto negativo pode ser atenuado se existir uma efetiva partilha de materiais e saberes. A consciência dessa dificuldade é importante, mas mais importante é a consciência que podemos, em conjunto, tentar minorar o desgaste que ela nos provoca. Assim, caríssimos companheiros desta viagem, foi um prazer. Um prazer a repetir, claro.

PROFESSOR Q

1.O funcionamento colaborativo e cooperativo deste Departamento ajudou-me a refletir melhor sobre as minhas práticas pedagógicas, a perceber, com maior clareza, os gostos mais comuns entre os jovens e a desejar atrair, com maior frequência e mais eficácia, a atenção dos alunos,(através da reformulação, adaptação, experimentação e da utilização de certos materiais, por exemplo). Deu-me gosto utilizar músicas, filmes, etc que conheço e que considero de qualidade, mas que uma grande parte dos alunos não conhece. Foi bom poder partilhá-los com eles e ver as suas reações.

Além disso, através dum trabalho para um projeto comum, da partilha de experiências, da reflexão e da discussão sobre o nosso dia a dia enquanto professores, "nasce a luz" e assim vou-me tornando uma melhor professora, com toda a certeza.

2.Foi possível perceber que as aprendizagens dos alunos beneficiaram desta investigação-ação participativa começando logo pelo facto deles melhorarem a sua atenção/concentração em aula, ficarem mais predispostos para a aprendizagem, tornarem-se mais abertos ao que é diferente e serem mais colaboradores e solidários com os colegas (ao tratar-se das tutorias, por exemplo).

Além disso e segundo as próprias palavras dos alunos, eles conseguiam compreender melhor os conteúdos quando estes eram apresentados/esquematizados em "power points"e, com certeza, terão gostado que esta estratégia fosse implementada com mais frequência.

Os alunos sentiram-se ainda envolvidos, incluídos no trabalho e nalgumas escolhas dos professores, o que lhes dá um maior gosto em aprender.

Por outro lado e quando particularizámos mais o nosso trabalho, os alunos conseguiram perceber o nosso esforço para os ajudar e ver-nos como seus aliados, o que nem sempre acontece.

Por fim, constatei que as aprendizagens dos alunos melhoraram consideravelmente após a aplicação destas estratégias.

3.No próximo ano letivo pretendo manter e desenvolver as estratégias aplicadas neste ano, na sequência deste projeto. Certamente, fá-lo-ei ainda melhor uma vez que terei mais experiência, mais certezas... Começarei logo no início do ano letivo para motivar os alunos, logo à partida.

4.Gostava que no próximo ano continuássemos a fazer parte dum departamento que se caracteriza pelo seu trabalho cooperativo e colaborativo. Através da partilha e da troca de experiências aprendemos sempre algo, sentimo-nos acompanhados nesta "luta" e desenvolvemo-nos como pessoas e como profissionais.

5.A maior dificuldade que senti foi na parte final do projeto sobretudo devido à falta de tempo. Gostaria de ter feito um trabalho mais estruturado e prolongado no tempo para "recuperar" os alunos previamente selecionados.

Finalmente, gostaria de dizer que, apesar da minha hesitação em participar e embora estejamos sempre numa "corrida contra o tempo", acho que foi muito gratificante participar nesta ação e penso que o futuro estará mesmo em sermos cooperativos e colaborativos.